استكتاب أكاديمي جماعي

العقل والقيم والسلوك الإنساني

دراسات في الفلسفة وعلم الاجتماع وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية

تأليف مجموعة من الباحثين



الناشر

دار الرقيم السومري للنشر والتوزيع

إعداد واشراف الهيئة العلمية في

مؤسسة أجيال الرافدين لتطوير التعليم

ISBN: _____ | 2026

استكتاب أكاديمي جماعي

العقل والقيم والسلوك الإنساني

دراسات في الفلسفة وعلم الاجتماع وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية

استكتاب أكاديمي جماعي
العقل والقيم والسلوك الإنساني
دراسات في الفلسفة وعلم الاجتماع وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسيةالرقمية بفروعها وتطبيقاتها المتخصصة
التصنيف : الفلسفة وعلم الاجتماع وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية
الطبعة: الاولى

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق في بغداد (بلا) لسنة (بلا)

ISBN:978-9922-7965-43

DOI:10.62909/978.9922.7965.43



دار تركيب الرقيم السومري للطباعة والتوزيع والنشر الالكتروني
العراق – ديالى – بعقوبه – شارع الاوقاف
هاتف : 07775262892
manager@sss-publisher.com

جميع حقوق النشر محفوظة، ولا يحق لأي مؤسسة أو جهة إعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو نقله، بأي شكل أو وساطة من وسائط نقل المعلومات، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التسجيل أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من المؤلف.

جميع الآراء الواردة في هذا الكتاب تعبر عن رأي كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن رأي الناشر.

استكتاب أكاديمي جماعي

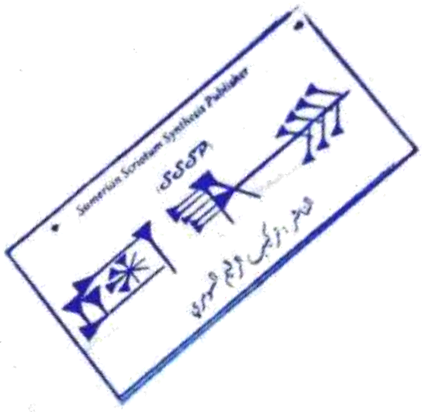
العقل والقيم والسلوك الإنساني

دراسات في الفلسفة وعلم
الاجتماع وطرائق التدريس
والعلوم التربوية والنفسية

نخبة من الباحثين



2026



تنضيد الكتاب

معهد الترجمة والكتاب

«ماليزيا»

إعداد واشراف الهيئة العلمية في

مؤسسة أجيال الرافدين لتطوير التعليم

«العراق»

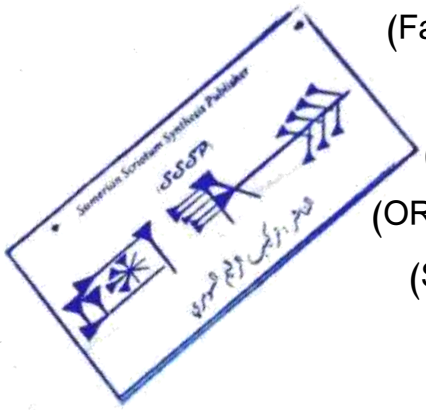
تصميم الغلاف

معهد التكنالوجيا

«الهند»

التوزيـــع والنشـــر الإلكترونـــي ، تمـــت فهرســـة هـــذا الكتـــاب فـــي عـــدد مـــن الفهارس والمنصات الدولية، منها:

كروس ريف	(CrossRef)
أوبن ألكس	(OpenAlex)
مؤشر الاقتباس المفتوح الأوكراني	(OUCI)
سجل مستودعات الوصول المفتوح	(ROAR)
سيمنتك سكولار	(Semantic Scholar)
دايمنشنز	(Dimensions)
ريسرش غيت	(ResearchGate)
فات كات	(Fatcat)
المعيار الدولي للترقيم	(IAS)
مؤشر الاستشهاد العلمي	(SCI)
أوركيد	(ORCID)
سايليت	(Scilit)



الموقع الرسمي لدار النشر الرقيم السومري للنشر والتوزيع

يتوفر هذا الكتاب عبر الموقع الرسمي لدار النشر، مع تخصيص مُعرّف رقمي دائم (DOI) خاص به https://doi.org/10.62909/978.9922.7965.43

978-9922-7965-43

مقدمة الكتاب

يجمع هذا الكتاب دراسات في الفلسفة وعلم الاجتماع وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، تتناول الإنسان من جهة تفكيره ووعيه وعلاقاته وتعلمه وحاجاته إلى التوافق والإرشاد. وتتنوع الأسئلة التي تطرحها الفصول، لكنها تتصل جميعًا بمحاولة فهم تحولات الخبرة الإنسانية وما يرافقها من تغير في المعرفة والقيم والسلوك والبيئات الاجتماعية والتعليمية.

يضم الكتاب ثلاثة عشر فصلًا مستقلًا. تبدأ مادته بالفلسفة ومناهج التفكير، ثم الفكر الإنساني وتحولات الوعي، وأتمتة الوجود البشري في ظل التحولات التكنولوجية. وتلي ذلك دراستان في القيم والوعي الجمعي الرقمي وفي الصمت الاجتماعي لدى الشباب العراقي. ويعرض الكتاب بعد ذلك قضايا المناهج وطرائق التدريس، والتعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية، والتعلم والدافعية والفروق الفردية، ثم دراسة للهوية التاريخية والاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة. وتختتم المادة بأربعة فصول في الإرشاد النفسي والتربوي والكفاءة الإرشادية.

رُتب هذا التنوع بما ييسر انتقال القارئ من الأسئلة الفلسفية والاجتماعية إلى قضايا التعليم والنمو والممارسة الإرشادية. ويحافظ كل فصل على خصوصيته العلمية وعلى نسبة مادته إلى مؤلفه أو مؤلفيه؛ فلا يحل الإطار العام للكتاب محل الحدود المنهجية للدراسات، ولا يجعل العرض النظري بديلًا عن الدراسة الميدانية، أو العكس. بل يتيح تمييز هذه الأنماط من العمل والرجوع إلى أدواتها ومراجعها بصورة مستقلة.

اعتُمد الفصل وحدة للمشاركة في البناء التحريري، مع ضبط تسلسل المباحث والتفريعات الداخلية، وإثبات بيانات الباحثين التي توفرت في ملفاتهم وقائمة الأسماء. وأضيفت الملخصات العربية والإنجليزية حيث غابت، انطلاقًا من المادة المقدمة، مع كلمات مفتاحية تحدد موضوع كل فصل. وفي المشاركات المتشابهة في العنوان، اقتصر التمييز على إضافة عبارات قريبة من محاورها، مع المحافظة على المتون وعدم حذف أي مساهمة بسبب تشابه العنوان.

تتيح الكتب الجماعية مساحة لتجاور وجهات نظر وخبرات متعددة دون إلغاء شخصية الكتابة لدى أصحابها. ومن هذا المنطلق، اقتصرت المعالجة التحريرية على التنظيم والتصويبات الشكلية اللازمة وإكمال عناصر التعريف بالدراسات. ونرجو أن يجد الباحث والمدرس والطالب في

الفصول مادة تعين على طرح الأسئلة ومقارنة المفاهيم وفهم صلاتها بالتطبيق، وأن يسهم الكتاب في حوار علمي يحترم اختلاف المناهج، ويجعل المعرفة بالإنسان وتعلمه وعلاقاته مجالًا متجددًا للبحث والمناقشة.

فهرس المحتويات

ت	عنوان الفصل والباحث	الصفحة
1	**الفلسفة ومناهج التفكير** م.د. أسماء حمد سلطان	7
2	**الفكر الإنساني وتحولات الوعي** م.م. ساهرة فوزي طه الخبير	78
3	**أتمتة الوجود البشري في ظل التحولات التكنولوجية الحديثة** م.م. شكرية أحمد جوير مناور	125
4	**التلاعب بالقيم والثوابت وأثره في تشكيل الوعي الجمعي الرقمي** أ.م.د. جنان محمد مهدي؛ المدرب الدولي - مدير عام محمود صبح أبو سعيدة	161
5	**بين الامتثال والمقاومة: الصمت الاجتماعي في الحياة اليومية للشباب العراقي** م.م. نرجس علي عبد الحسين	175
6	**المناهج وطرائق التدريس** م.م. صلاح كريم عبود	197
7	**التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية** أ.م. أصيل فائق حسن	224
8	**التعلم والدافعية والفروق الفردية** م.م. نبأ يعقوب يوسف	260
9	**أثر الهوية التاريخية في الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة** م.د. كاظم شنون كاظم	297
10	**الإرشاد النفسي والتربوي: الأسس العلمية ومجالات الممارسة المدرسية والجامعية والأسرية** أ. مشارك زكية ميلاد جابر راجح	337
11	**الإرشاد النفسي والتربوي: البرامج الإرشادية وبناء الشخصية** م.د. غسق زهير عويد	383

ت	عنوان الفصل والباحث	الصفحة
12	**الإرشاد النفسي والتربوي: المفاهيم العلمية وتطبيقات البرامج الإرشادية** م.م. براء سلمان جمعة	430
13	**الكفاءة الإرشادية في رحلة الإرشاد** م.د. حنين كاظم هندي	495

الفصل الأول

الفلسفة ومناهج التفكير

م.د. أسماء حمد سلطان
جامعة الأنبار - العراق

الملخص

يتناول هذا الفصل الفلسفة ومناهج التفكير بوصفهما مجالين متكاملين في بناء المعرفة وتنظيم النظر في قضايا الإنسان والمجتمع. وينطلق من أن التفكير الفلسفي لا يقتصر على استعراض آراء الفلاسفة، بل يقوم على التساؤل والتحليل والنقد والاستدلال ومراجعة المقدمات التي تستند إليها الأحكام. ويعالج المبحث الأول مفهوم الفلسفة ووظيفتها المعرفية، وخصائص التفكير الفلسفي، وعلاقته بمصادر المعرفة وحدودها ومعايير تبريرها. أما المبحث الثاني فيتناول المنطق وبناء التفكير المنظم، مع بيان وظيفة المفاهيم والقضايا والاستدلال في ضبط الانتقال من المقدمات إلى النتائج والكشف عن مواطن الخلل في الحجاج. ويبحث المبحث الثالث أسئلة الإنسان والمجتمع، وصلتها بالقيم والمسؤولية والوعي وطبيعة الحياة المشتركة. وتعرض الدراسة مناهج وأدوات عقلية تساعد على التمييز بين المعرفة والاعتقاد، وبين قوة الدليل وشيوع الفكرة، دون اختزال الفلسفة في إجابات نهائية مغلقة. كما تناقش التكامل بين الشك المنهجي والحوار والتحليل، وأثره في تطوير قدرة الفرد على فهم مواقفه ومراجعتها. وتستند المعالجة إلى المناقشة المفاهيمية للمراجع والأفكار الواردة في الفصل، وتربط العرض النظري بمسائل تتعلق بتنظيم التفكير والحكم على القضايا. وتبرز قيمة الفلسفة في تحويل المألوف إلى موضوع للفحص، وفي تنمية الاستقلال العقلي والقدرة على إدراك حدود المعرفة. ومن ثم يقدم الفصل تصورًا للفلسفة باعتبارها ممارسة معرفية تسهم في بناء الوعي النقدي، وفي فهم العلاقة بين السؤال الفلسفي والأداة المنطقية والموقف الإنساني والاجتماعي. ويتيح ترتيب المباحث الانتقال من تعريف المجال الفلسفي إلى أدواته ثم إلى أسئلته الإنسانية، على نحو يوضح تلازم بناء المفهوم واختبار الحجة ومناقشة القيمة. ويساعد هذا التدرج على قراءة التفكير بوصفه نشاطًا قابلًا للتعلم والمراجعة والتطوير.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة؛ المنطق؛ التفكير النقدي؛ المعرفة؛ الوعي

Abstract

This chapter examines philosophy and methods of thinking as complementary resources for constructing knowledge and addressing human and social questions. Philosophical thinking is approached not merely as a collection of historical opinions but as a practice of questioning, analysis, criticism, inference, and reconsideration of the assumptions underlying judgment. The first section discusses the concept of philosophy, its intellectual functions, and its relationship to the sources, limits, and justification of knowledge. The second considers logic and the organization of thought, including the roles of concepts, propositions, and inference in connecting premises with conclusions and identifying weaknesses in arguments. The third turns to questions concerning human beings, society, values, responsibility, and shared life. Throughout the chapter, attention is given to the distinction between knowledge and belief and between the strength of evidence and the popularity of an idea. Methodical doubt, dialogue, and conceptual analysis are presented as interconnected practices rather than competing techniques. The discussion draws on the philosophical material and references included in the chapter and connects theoretical explanations with the practical organization of reasoning. Its central concern is the contribution of philosophy to intellectual independence and awareness of the conditions under which judgments can be defended. The chapter thus presents philosophy as an ongoing practice that links philosophical questions, logical

tools, and responsible engagement with the problems of individual and collective life.

Keywords: Philosophy; Logic; Critical thinking; Knowledge; Awareness

المقدمة: تمثل الفلسفة إحدى أبرز صور النشاط العقلي الذي ارتبط بمحاولة الإنسان فهم ذاته والعالم المحيط به، والكشف عن المبادئ التي تنتظم بها المعرفة والأفكار والمواقف الإنسانية، ولم تكن الفلسفة في مسار تطورها مجرد تراكم لمجموعة من الآراء والنظريات، وإنما كانت ممارسة عقلية تقوم على التساؤل وإعادة النظر والفحص والنقد، وتسعى إلى تجاوز المواقف التي تستند إلى التسليم أو الاعتياد نحو مواقف أكثر وعيًا بأسسها ومبرراتها، ومن هنا ارتبط ظهور التفكير الفلسفي بقدرة الإنسان على تحويل ما يواجهه من ظواهر ومشكلات إلى موضوعات للتأمل والسؤال والبحث، الأمر الذي جعل الفلسفة جزءًا أساسيًا من تاريخ تطور الفكر الإنساني، وتتجلى خصوصية التفكير الفلسفي في أنه لا يتعامل مع الأفكار بوصفها معطيات نهائية، بل يضعها موضع التساؤل والتحليل، فيبحث في مفاهيمها ومقدماتها ونتائجها، ويعمل على الكشف عن العلاقات التي تربط بينها، ولذلك فإن التفكير الفلسفي لا يقتصر على الوصول إلى إجابة عن سؤال معين، وإنما يهتم كذلك بفحص السؤال ذاته: كيف نشأ؟ وما الافتراضات التي يقوم عليها؟ وما مدى مشروعية الإجابة عنه؟ وبذلك ينتقل العقل من مجرد التعامل مع النتائج إلى فحص المسار الذي أدى إليها، وهو ما يمنح التفكير الفلسفي طابعه النقدي والمنهجي، ويؤكد النشار أن التفكير الفلسفي يرتبط بتشغيل العقل في التأمل ومحاولة معالجة المشكلات، وأن ممارسة مهاراته بصورة واعية تنقل الإنسان من التفكير العقلي الفطري إلى تفكير أكثر اعتمادًا على أدوات ومهارات محددة، من أبرزها التساؤل والنقد والحوار والتحليل والتركيب. (النشار، 2013، ص34)

ومن هذا المنطلق، لا يمكن فصل الفلسفة عن قضية التفكير؛ لأن الفلسفة في أحد أهم أبعادها تمثل تدريبًا للعقل على التعامل المنظم مع الأفكار والمفاهيم والمشكلات، فالعقل لا ينتج معرفة رصينة بمجرد امتلاكه المعلومات، وإنما يحتاج إلى القدرة على ترتيبها وفحص مصادرها ومقارنة العلاقات بينها وتحديد مدى صلاحية النتائج التي يمكن الوصول إليها من خلالها، ولذلك ارتبط التفكير الفلسفي بممارسات عقلية متعددة، منها الشك المنهجي، والتساؤل، والتحليل، والنقد،

والاستدلال، والحوار، وهي ممارسات لا تعمل منفردة، بل تتكامل في بناء موقف عقلي أكثر قدرة على الفهم والتفسير والمراجعة، وتتضح أهمية هذه الممارسات بصورة أكبر عندما ينظر إلى التفكير بوصفه عملية تتجاوز الاستجابة العفوية للمواقف، فالتفكير العفوي قد يقود إلى تكوين أحكام سريعة تستند إلى الانطباع أو العادة أو الخبرة السابقة، في حين يتيح التفكير المنظم إعادة فحص تلك الأحكام والتأكد من مدى استنادها إلى أسباب كافية، ومن هنا تبرز قيمة التفكير الفلسفي في تحويل العقل من مجرد متلقٍ للأفكار إلى طرف فاعل في فحصها وإعادة بنائها؛ إذ يصبح السؤال وسيلة للكشف، والنقد وسيلة للتمييز، والتحليل وسيلة للفهم، والحجاج وسيلة لاختبار قوة المواقف، والتركيب وسيلة لإعادة بناء المعرفة في صورة أكثر اتساقًا.

ولا تقتصر وظيفة الفلسفة على الجانب المنهجي في التفكير، بل تمتد إلى وظيفتها المعرفية؛ إذ تسهم في مساءلة مصادر المعرفة وحدودها وشروط إمكانها، وفي التمييز بين ما يمكن تبريره وما لا يتجاوز مستوى الاعتقاد أو الافتراض، وبذلك تؤدي الفلسفة وظيفة نقدية تجاه المعرفة، لأنها لا تكتفي بالسؤال عن مضمون المعرفة، وإنما تبحث أيضًا في الأسس التي تستند إليها وفي المناهج التي أنتجتها وفي الحدود التي يمكن أن تقف عندها، وهذا البعد المعرفي يجعل الفلسفة مرتبطة بصورة مباشرة بقضية الوعي؛ فكلما أصبح الإنسان أكثر إدراكًا لمصادر أفكاره ومبررات أحكامه وحدود معرفته، ازدادت قدرته على التعامل مع الأفكار بصورة نقدية وأكثر استقلالًا، ومن هنا تظهر أهمية مناهج التفكير بوصفها الجانب الإجرائي الذي يساعد العقل على الانتقال من الفكرة الأولية إلى الحكم المنظم، فالتفكير لا يتحول إلى معرفة قابلة للفحص إلا عندما يخضع بدرجة معينة لقواعد تساعد على تنظيم العلاقة بين المقدمات والنتائج، وتحديد طبيعة الاستدلال، والكشف عن مواطن الخطأ أو التناقض، ويأتي المنطق في مقدمة الأدوات التي أسهمت في تنظيم هذه العملية، إذ ارتبط تاريخيًا بمحاولة ضبط الاستدلال والتمييز بين الحجج الصحيحة وغير الصحيحة، الأمر الذي جعله عنصرًا أساسيًا في بناء التفكير المنظم، وهو ما يفسر ارتباط دراسة الفلسفة بدراسة المنطق وطرائق الاستدلال، وإذا كان المنطق يمثل أحد الأطر التي تساعد على تنظيم التفكير، فإن الفلسفة تمنح هذا التفكير مجاله الأوسع من خلال تحديد الأسئلة التي تستحق الفحص، ومساءلة المفاهيم التي تستخدم في تفسير الإنسان والعالم، والبحث في الأسس التي تقوم عليها الأحكام والمواقف، ومن ثم فإن العلاقة بين الفلسفة ومناهج التفكير ليست علاقة بين مجالين

منفصلين، بل هي علاقة تكامل؛ فالفلسفة تثير الأسئلة وتفحص الافتراضات، ومناهج التفكير توفر الأدوات التي تساعد على معالجة هذه الأسئلة بصورة أكثر انتظامًا، وكلما تكامل السؤال الفلسفي مع الأداة المنهجية، أصبح التفكير أكثر قدرة على إنتاج معرفة تتسم بالوضوح والاتساق وقابلية المراجعة، كما أن امتداد التفكير الفلسفي إلى قضايا الإنسان والمجتمع يكشف عن طبيعته العملية، إذ لم تقتصر الأسئلة الفلسفية على قضايا الوجود والمعرفة في صورتها المجردة، بل تناولت قضايا الحرية والمسؤولية والقيم والأخلاق والعدالة وتنظيم المجتمع والعلاقة بين الفرد والجماعة، وتكشف هذه القضايا عن أن التفكير الفلسفي لا يعمل في فراغ، وإنما يتفاعل مع المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته الفردية والاجتماعية، ويمنحه إطارًا يساعده على فهم تلك المشكلات وتحليلها ومناقشة البدائل الممكنة للتعامل معها، وبذلك يمكن النظر إلى الفلسفة ومناهج التفكير بوصفهما عنصرين متلازمين في بناء العقل الواعي؛ فالفلسفة تدفع الإنسان إلى السؤال وعدم الاكتفاء بالمسلّمات، ومناهج التفكير تمنحه الأدوات التي تمكنه من معالجة أسئلته بصورة منظمة، ومن خلال هذا التكامل ينتقل التفكير من مجرد استقبال المعلومات إلى تحليلها، ومن قبول الآراء إلى فحصها، ومن إصدار الأحكام السريعة إلى البحث عن مبرراتها، ومن التعامل مع المشكلات بوصفها وقائع منفصلة إلى فهمها ضمن علاقاتها وسياقاتها.

وانطلاقًا من هذه الرؤية يتناول هذا الفصل الفلسفة ومناهج التفكير من خلال ثلاثة مباحث مترابطة؛ يتناول المبحث الأول مفهوم الفلسفة ووظيفتها المعرفية، من خلال الوقوف على طبيعة الفلسفة وخصائص التفكير الفلسفي ووظيفتها في إنتاج المعرفة ونقدها، أما المبحث الثاني فيتناول المنطق وبناء التفكير المنظم، للكشف عن أهمية القواعد المنطقية والاستدلال في تنظيم النشاط العقلي وضبط الانتقال من المقدمات إلى النتائج، في حين يتناول المبحث الثالث الفلسفة وأسئلة الإنسان والمجتمع، من خلال بيان امتداد التفكير الفلسفي إلى القضايا المرتبطة بالإنسان والقيم والمجتمع، ودوره في تطوير الوعي بالمشكلات الإنسانية والاجتماعية.

وعليه، فإن دراسة الفلسفة ومناهج التفكير لا تستهدف استعراض تاريخ الأفكار الفلسفية أو تصنيف طرائق التفكير فحسب، وإنما تسعى إلى الكشف عن العلاقة العميقة بين السؤال الفلسفي، والأداة المنهجية، وبناء المعرفة، وتكوين الوعي، فالفلسفة تمنح العقل القدرة على مساءلة ما يبدو بديهيًا، ومناهج التفكير تمنحه القدرة على تنظيم هذه المساءلة واختبار نتائجها، بينما يتيح الوعي

الناتج عن ذلك للإنسان أن يتعامل مع ذاته ومجتمعه والعالم من حوله على أساس أكثر نقدًا وفهمًا ومسؤولية، ومن ثم يغدو التفكير الفلسفي ممارسة معرفية تتجاوز حدود التنظير إلى الإسهام في بناء عقل قادر على الفهم والتحليل والنقد وإعادة النظر.

المبحث الأول: مفهوم الفلسفة ووظيفتها المعرفية

تمهيد: تحتل الفلسفة موقعًا متميزًا في تاريخ الفكر الإنساني؛ لأنها تمثل أحد أبرز أشكال النشاط العقلي الذي سعى الإنسان من خلاله إلى فهم ذاته والعالم المحيط به، والبحث في المبادئ التي تقوم عليها المعرفة والأفكار والقيم، ولم تتحدد أهمية الفلسفة في كونها مجالًا معرفيًا يعالج قضايا الوجود والإنسان والمعرفة فحسب، وإنما تتجلى كذلك في طبيعة الممارسة العقلية التي تقوم عليها، إذ تدفع الإنسان إلى الانتقال من القبول المباشر لما يواجهه من أفكار ومعتقدات إلى مساءلتها وفحص أسسها ومناقشة نتائجها، ومن ثم ارتبط التفكير الفلسفي منذ نشأته بالتساؤل والبحث والنقد، وأصبح السؤال الفلسفي مدخلًا لإعادة النظر في المألوف والكشف عن ما يختفي وراء الظواهر من مبادئ وافتراضات، وقد ارتبطت نشأة الفلسفة بتحول مهم في طريقة الإنسان في تفسير العالم؛ إذ بدأ العقل في الانتقال تدريجيًا من التفسيرات التي تستند إلى الأسطورة والتصورات غير المفحوصة إلى البحث عن تفسيرات تقوم على العقل والتعليل والنظر في طبيعة الأشياء وأسبابها، ويُعد هذا التحول من أبرز المنعطفات في تاريخ الفكر الإنساني؛ لأنه لم يكن مجرد تغير في نوع الإجابات التي يقدمها الإنسان، بل كان تحولًا في طريقة بناء السؤال نفسه وفي الوسائل التي يستخدمها العقل للوصول إلى المعرفة، ومن هنا أصبحت الفلسفة مرتبطة بتاريخ تطور العقل الإنساني، وبالتحولات التي طرأت على طرائق التفكير ومصادر المعرفة ومناهج البحث، ولا يمكن فهم الفلسفة على أساس أنها مجموعة ثابتة من التعريفات أو المذاهب؛ لأن مفهومها اتخذ دلالات متعددة تبعًا لاختلاف المراحل التاريخية والتيارات الفلسفية والقضايا التي انشغلت بها، فقد ارتبطت في مراحلها الأولى بالبحث في طبيعة الكون وأصل الموجودات، ثم اتسعت موضوعاتها لتشمل الإنسان والمعرفة والقيم والأخلاق والسياسة، وصولًا إلى قضايا اللغة والعلم والمنهج والوجود الإنساني في الفلسفات الحديثة والمعاصرة، ويكشف هذا التطور عن أن الفلسفة لم تكن معرفة جامدة، وإنما كانت نشاطًا فكريًا متجددًا يعيد صياغة أسئلته كلما تغيرت حاجات الإنسان ومشكلاته المعرفية والاجتماعية . (كرم، 2016 ص25) ويكتسب التفكير الفلسفي خصوصيته

من طبيعة الأسئلة التي يطرحها ومن الطريقة التي يتعامل بها مع الإجابات؛ فهو لا يكتفي بالسؤال عن ما هو موجود؟ وإنما يتجاوز ذلك إلى التساؤل عن حقيقة الموجود وأسبابه وشروط معرفته ودلالاته، كما لا يتعامل مع المعتقدات والأحكام باعتبارها صحيحة لمجرد شيوعها أو رسوخها، وإنما يضعها أمام الاختبار العقلي، ويبحث في المقدمات التي تقوم عليها وفي النتائج التي يمكن أن تترتب عليها، ولهذا ارتبط التفكير الفلسفي بمهارات عقلية متعددة، من أبرزها التساؤل والتحليل والنقد والحوار والاستدلال، وهي مهارات تجعل الفلسفة ممارسة عقلية تتجاوز مجرد امتلاك المعرفة إلى فحص كيفية إنتاجها وتبريرها . (النشار، 2013، ص78)

ومن هذا المنطلق تبرز الوظيفة المعرفية للفلسفة بوصفها امتدادًا طبيعيًا لطبيعتها النقدية؛ فالفلسفة لا تسأل عن الأشياء والأفكار فحسب، بل تسأل أيضًا عن إمكان معرفتها، ومصادر هذه المعرفة، وحدودها، والمعايير التي يمكن من خلالها التمييز بين المعرفة المبررة والاعتقاد الذي لا يستند إلى أساس كافٍ. وبذلك تنتقل الفلسفة من البحث في موضوع المعرفة إلى مساءلة شروطها ومناهجها ومرتكزاتها، الأمر الذي يجعلها ذات صلة وثيقة بنظرية المعرفة وبالنقد المنهجي للمعرفة الإنسانية، وتظهر الوظيفة المعرفية للفلسفة كذلك في قدرتها على تحليل المفاهيم التي تستخدمها العلوم والإنسان في تفسير الظواهر؛ فكثير من المفاهيم التي تبدو واضحة في الاستخدام اليومي قد تحمل افتراضات متعددة أو دلالات متباينة، ولا يمكن إدراك طبيعتها بصورة دقيقة إلا من خلال تحليلها وتحديد عناصرها وعلاقاتها، ومن هنا تسهم الفلسفة في الكشف عن المشكلات التي قد تنشأ من غموض المفاهيم أو استخدامها دون تحديد، وتعمل على تحقيق قدر أكبر من الوضوح المفاهيمي الذي يمثل أحد الشروط المهمة في بناء المعرفة المنظمة، كما تؤدي الفلسفة وظيفة نقدية تجاه طرائق التفكير ذاتها؛ إذ لا تقتصر على فحص النتائج التي يصل إليها العقل، وإنما تتجه إلى فحص الأدوات والطرائق التي استخدمت للوصول إلى تلك النتائج، ولذلك ترتبط الفلسفة بالمنطق والاستدلال والحجاج والنقد، لأنها تسعى إلى الكشف عن مدى اتساق الأفكار وترابطها، وتمييز الاستدلال السليم من الاستدلال الذي يقوم على مقدمات غير كافية أو علاقات غير صحيحة بين القضايا، وبهذا المعنى تصبح الفلسفة ممارسة تسهم في الارتقاء بالتفكير من مستواه العفوي إلى مستوى أكثر تنظيمًا ووعيًا بشروطه، وأن الجمع بين مفهوم الفلسفة ووظيفتها المعرفية يكشف أن الفلسفة لا ينبغي أن تُدرس بوصفها تاريخًا للمذاهب والآراء فقط، بل بوصفها

طريقة في ممارسة العقل؛ فالقيمة المعرفية للفلسفة لا تتحدد بما تقدمه من إجابات نهائية بقدر ما تتحدد بقدرتها على إعادة فحص الأسئلة والمفاهيم والمقدمات التي تقوم عليها المعرفة، وكلما تمكن العقل من مساءلة افتراضاته، وتحليل مفاهيمه، واختبار حججه، أصبح أكثر قدرة على بناء مواقف معرفية واعية وقابلة للمراجعة.

وعليه، فإن دراسة مفهوم الفلسفة ووظيفتها المعرفية تمثل مدخلًا أساسيًا لفهم دورها في بناء التفكير الإنساني؛ إذ إن الفلسفة من خلال السؤال والتحليل والنقد والاستدلال، تسهم في تحويل المعرفة من مجرد معلومات متراكمة إلى بناء فكري يقوم على الفهم والتبرير والاتساق. ومن هنا يتصل هذا المبحث بالمبحث اللاحق الذي يتناول المنطق وبناء التفكير المنظم، بوصف المنطق أحد الأدوات التي أسهمت في ضبط عملية الاستدلال وتنظيم الانتقال من المقدمات إلى نتائج .

أولاً: مفهوم الفلسفة: يمثل مفهوم الفلسفة مدخلًا أساسيًا لفهم طبيعة التفكير الفلسفي ووظيفته، إلا أن تحديده في تعريف واحد نهائي يظل أمرًا غير يسير؛ إذ ارتبطت الفلسفة منذ نشأتها بتعدد الأسئلة التي وجهت إليها، وتنوع القضايا التي عالجتها، واختلاف المناهج التي اتبعتها في البحث والنظر، ولذلك فإن مفهوم الفلسفة لم يكن ثابتًا على صورة واحدة، وإنما اتسع وتغير بتغير حاجات الفكر الإنساني وانتقال اهتمامه من تفسير الظواهر الطبيعية إلى البحث في الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع، ومن ثم فإن الفلسفة لا تُفهم بوصفها مجموعة من الآراء المتراكمة فحسب، وإنما بوصفها نشاطًا عقليًا متجددًا يعيد النظر في الأسئلة والمفاهيم والمواقف التي يقوم عليها التفكير الإنساني، وترتبط كلمة الفلسفة في أصلها باللفظ اليوناني Philosophia، الذي يدل على محبة الحكمة، وهو معنى يكشف منذ البداية عن طبيعة الاتجاه الذي ارتبط بالممارسة الفلسفية؛ فالفيلسوف لا يُنظر إليه بوصفه مالكًا للحكمة بصورة نهائية، وإنما بوصفه طالبًا لها وساعيًا إلى بلوغها عن طريق النظر والبحث، ومن هذه الزاوية ارتبطت الفلسفة بالرغبة في تجاوز المعرفة المباشرة إلى البحث عن المبادئ والأسباب التي يمكن أن تفسر الأشياء والظواهر، وقد مثّل ظهور الفلسفة اليونانية تحولًا مهمًا في تاريخ الفكر، إذ أخذ العقل يبحث بصورة أكثر انتظامًا في طبيعة الموجودات وأصولها ومبادئها، ولا ينبغي فهم هذا التحول على أنه انتقال مفاجئ يلغي كل أشكال التفكير السابقة، وإنما بوصفه تطورًا تدريجيًا في طبيعة السؤال وطريقة معالجة المشكلات؛ فقد اتجه الطبيعيون الأوائل إلى البحث في أصل الموجودات والتغير الذي يطرأ عليها، ثم تنوعت

الاتجاهات الفلسفية في تناول قضايا الوجود والنظام والعدد والتغير والثبات، قبل أن يتجه التفكير بصورة أوضح نحو الإنسان والمعرفة والأخلاق مع السوفسطائيين وسقراط، ويكشف هذا المسار عن أن تاريخ الفلسفة هو في جانب مهم منه تاريخ لتطور السؤال العقلي وتغير موضوعاته وطرائق معالجته، وليس مجرد تاريخ لأسماء الفلاسفة ومذاهبهم، ويعرض كرم بالفعل هذه المراحل بصورة متتابعة، بدءًا من الطبيعيين الأوائل والفيثاغوريين والإيليين وصولًا إلى السوفسطائيين وسقراط.

ومن هنا يمكن القول إن الفلسفة تتميز عن المعرفة التي تقوم على التلقي المباشر بكونها تتجه إلى فحص الأسس التي تقوم عليها المعرفة والمواقف والأحكام، فالفيلسوف لا يكتفي بأن يسأل عن الشيء أو الظاهرة، بل يتجاوز السؤال إلى البحث في طبيعتها وأسبابها وشروط معرفتها والنتائج المترتبة على المواقف المختلفة منها، ولذلك يصبح السؤال في التفكير الفلسفي وسيلة معرفية وليس مجرد طلب للمعلومة؛ لأنه يفتح المجال أمام تحليل المفاهيم والكشف عن الافتراضات التي قد تكون مستترة خلفها، وعلى هذا الأساس لا تتمثل الفلسفة في الإجابات التي قدمها الفلاسفة عبر التاريخ بقدر ما تتمثل أيضًا في الطريقة التي تعاملوا بها مع الأسئلة والمشكلات، فاختلاف الفلاسفة في تفسير الوجود أو المعرفة أو الأخلاق لا يعني أن القيمة الفلسفية تكمن فقط في اختيار إجابة دون أخرى، بل إن القيمة تكمن كذلك في بناء الحجة، وتحديد المفاهيم، وفحص المقدمات، ومناقشة الاعتراضات، ومحاولة الوصول إلى موقف يمكن تبريره عقلًا. وهذا ما يجعل الفلسفة ممارسة تتصل بطريقة التفكير بقدر اتصالها بموضوع التفكير. (كرم، 1936، ص56) ويكتسب التفكير الفلسفي في هذا السياق، مجموعة من الخصائص التي تميزه عن التفكير العفوي أو غير المنظم؛ فهو تفكير يقوم على التساؤل والتحليل والنقد والحوار والحجاج، ولا يعني التساؤل هنا مجرد طرح الأسئلة، وإنما تحويل القضية المألوفة إلى موضوع للفحص العقلي، أما التحليل فيتجه إلى تفكيك المفاهيم والقضايا إلى عناصرها من أجل الكشف عن العلاقات بينها، في حين يعمل النقد على اختبار مدى قوة المقدمات والمبررات التي يستند إليها الموقف، ويتيح الحوار والحجاج إخضاع الأفكار للمناقشة، بحيث لا تكون قوة الرأي مستمدة من مكانة صاحبه أو شيوعه، وإنما من قدرته على تقديم مبررات قابلة للفحص، ويعرض مصطفى النشار التفكير الفلسفي من زاوية ترتبط بالمبادئ والمهارات والتطبيقات، وهو ما يجعله مرجعًا مناسبًا لتناول هذه الجوانب من

التفكير الفلسفي، وتتضح خصوصية الفلسفة كذلك في اهتمامها بالمفاهيم؛ إذ إن كثيرًا من المشكلات الفكرية لا تنشأ من نقص المعلومات بقدر ما تنشأ من الغموض في المفاهيم أو اختلاف استعمالاتها، ولذلك تعمل الممارسة الفلسفية على تحديد المفهوم وتمييز دلالاته والكشف عن العلاقات التي تربطه بالمفاهيم الأخرى، فمفاهيم مثل الحقيقة، والحرية، والعدالة، والمعرفة، والعقل، والقيمة، لا يمكن التعامل معها بصورة فلسفية بمجرد تداول ألفاظها، وإنما تحتاج إلى تحديد وتحليل ومناقشة للمعاني التي يمكن أن تحملها والنتائج التي تترتب على اعتماد معنى دون آخر، كما أن الفلسفة تتسم بالنزعة النقدية، غير أن النقد الفلسفي لا يعني رفض الأفكار أو مخالفتها بصورة مسبقة، وإنما يعني إخضاعها للفحص العقلي المنظم، فالموقف النقدي يسأل عن الأساس الذي يقوم عليه الاعتقاد، وعن مدى كفاية الأدلة التي تسنده، وعن مدى اتساق نتائجه مع مقدماته، وعن إمكانية وجود تفسيرات أو مواقف بديلة، ومن ثم فإن النقد الفلسفي يمثل آلية لإعادة النظر في المعرفة والمواقف، وليس غاية في ذاته؛ إذ يستهدف الوصول إلى قدر أكبر من الوضوح والاتساق والتبرير، ويرتبط النقد بالحجاج ارتباطًا وثيقًا؛ لأن الفكرة الفلسفية لا تكتسب مشروعيتها من مجرد طرحها، وإنما من إمكانية الدفاع عنها بالحجة ومناقشة الاعتراضات الموجهة إليها، ولهذا فإن التفكير الفلسفي لا يساوي بين الرأي والحقيقة، ولا يعدّ شيوع الاعتقاد دليلًا كافيًا على صحته، وإنما يبحث عن المبررات التي يمكن أن تجعل الحكم مقبولًا من الناحية العقلية. (النشار، 2013، ص78)

ومن هنا يتبين أن الفلسفة تسهم في تدريب العقل على الانتقال من مجرد امتلاك الرأي إلى القدرة على تبريره، ومن قبول الفكرة إلى فهم الأسس التي تجعل قبولها ممكنًا، وإذا كان التفكير الفلسفي يقوم على التساؤل والتحليل والنقد والحجاج، فإن ذلك لا يعني أنه تفكير منفصل عن المعرفة، بل إن علاقته بالمعرفة تمثل أحد أهم أبعاده، فالفلسفة لا تهتم فقط بالسؤال عن الأشياء التي يمكن معرفتها، وإنما تتجه أيضًا إلى التساؤل عن إمكان المعرفة ومصادرها وحدودها ومعايير تبريرها، ولذلك أصبح البحث في المعرفة أحد المجالات المركزية للفلسفة، وارتبط به السؤال عن العلاقة بين العقل والتجربة، وعن طبيعة الحقيقة، وعن حدود اليقين والشك، وعن الأسس التي يمكن بوساطتها تمييز المعرفة المبررة من الاعتقاد غير المبرر.

ومن هذا المنظور، لا تكون الفلسفة مجرد معرفة إضافية إلى جانب المعارف الأخرى، بل تؤدي وظيفة تتعلق بفحص المعرفة نفسها؛ فهي تسأل عن المفاهيم التي تستخدمها العلوم، وعن الافتراضات التي تقوم عليها، وعن طرائق الاستدلال التي تنتقل بها من المقدمات إلى النتائج، وهذا البعد يفسر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والمنطق ونظرية المعرفة؛ فالمنطق يهتم بضبط صور الاستدلال، ونظرية المعرفة تبحث في طبيعة المعرفة ومصادرها وحدودها، بينما تتجه الفلسفة في نطاق أوسع إلى فحص الأسس والمبادئ التي تنتظم بها هذه المجالات، وتتأكد هذه الوظيفة في التراث الفلسفي، ولا سيما عند أرسطو، الذي احتل المنطق مكانة واضحة في مشروعه الفلسفي؛ إذ يبين كرم في عرضه لفلسفة أرسطو أن المنطق يأتي ضمن المجالات الأساسية التي تناولها، إلى جانب الطبيعة والنفس وما بعد الطبيعة والأخلاق والسياسة، وهذا يكشف أن تنظيم التفكير والاستدلال لم يكن مسألة هامشية في تاريخ الفلسفة، وإنما ارتبط منذ وقت مبكر بمحاولة بناء معرفة يمكن الدفاع عنها وفق قواعد عقلية، وبناءً على ما تقدم يمكن النظر إلى الفلسفة في إطار هذا الفصل بوصفها نشاطًا عقليًا نقديًا ومنظمًا، يتجه إلى مساءلة القضايا الأساسية المتعلقة بالوجود والمعرفة والقيم والإنسان والمجتمع، من خلال التساؤل والتحليل والحجاج والنقد، بهدف بناء مواقف فكرية أكثر وضوحًا واتساقًا ووعيًا بمبرراتها وحدودها، وهذا تعريف إجرائي يخدم موضوع الفصل؛ لأنه لا يدعي اختزال جميع الاتجاهات الفلسفية في تعريف واحد، وإنما يركز على الجانب الذي يجمع بين الفلسفة ومناهج التفكير، وعليه فإن مفهوم الفلسفة لا يكتمل بالنظر إليها باعتبارها " محبة الحكمة " من الناحية الاشتقاقية، ولا باعتبارها تاريخًا للمذاهب والنظريات من الناحية التاريخية، وإنما يتضح بصورة أعمق عندما ينظر إليها باعتبارها ممارسة للعقل في السؤال والفحص والتحليل والنقد والتبرير، ومن هنا تنتقل الفلسفة من كونها موضوعًا للمعرفة إلى كونها طريقة في ممارسة المعرفة، الأمر الذي يمهد لفهم وظيفتها المعرفية ودورها في اختبار المفاهيم والمناهج والمبررات التي يقوم عليها التفكير .

ثانياً: الوظيفة المعرفية للفلسفة: لا تقتصر وظيفة الفلسفة على تقديم تصورات عامة حول الوجود والإنسان والقيم، وإنما تمتد إلى مجال أكثر عمقًا يتمثل في فحص المعرفة الإنسانية ذاتها؛ إذ تنقل الفلسفة العقل من مستوى التعامل مع المعرفة بوصفها معطى جاهزًا إلى مستوى التساؤل عن طبيعتها ومصادرها وحدودها وشروط إمكانها، ومن هنا أصبح السؤال المعرفي من الأسئلة

المركزية في التفكير الفلسفي، لأن الإنسان لا يكتفي بأن يعرف الأشياء، وإنما يسعى إلى فهم الكيفية التي تتكون بها معرفته، والأسس التي تجعلها قابلة للتبرير، والحدود التي يمكن أن تقف عندها قدرته على المعرفة، وقد جعل زكي نجيب محمود هذه القضايا محورًا أساسيًا في كتابه نظرية المعرفة، فتناول المعرفة من حيث طبيعتها ومصدرها وإمكانها وحدودها، متتبعًا اختلاف الاتجاهات الفلسفية في تفسيرها ، وتتأسس الوظيفة المعرفية للفلسفة في هذا السياق، على إعادة توجيه السؤال من موضوع المعرفة إلى شروطها؛ فبدل أن ينحصر اهتمام العقل في السؤال: ماذا نعرف؟، يتسع التساؤل ليشمل: كيف نعرف؟ وما مصدر المعرفة؟ وما الأساس الذي يجعل الحكم المعرفي مقبولًا؟ وهل يمكن الوصول إلى اليقين؟ وما حدود قدرة الإنسان على إدراك الحقيقة؟ وتكشف هذه الأسئلة أن الفلسفة لا تتعامل مع المعرفة بوصفها مجموعة من المعلومات المتراكمة، وإنما تنظر إليها بوصفها بناءً يحتاج إلى الفحص والتبرير والنقد، وقد عالج محمود هذه الإشكالات من خلال بحث طبيعة المعرفة ومصادرها وحدودها، وهو ما يجعل نظرية المعرفة أحد المجالات المباشرة التي تتجلى فيها الوظيفة المعرفية للفلسفة. (محمود، 1956، ص36) ومن أهم مظاهر هذه الوظيفة فحص مصادر المعرفة؛ إذ إن اختلاف مصادر المعرفة يؤدي إلى اختلاف التصورات المتعلقة بطبيعتها ودرجة يقينها، فالإنسان يحصل على معارفه من خلال الخبرة الحسية والتجربة، كما يؤدي العقل دورًا في تنظيم المعطيات وربطها واستخلاص النتائج منها، وقد اختلفت الاتجاهات الفلسفية في تحديد أي هذه المصادر أكثر أهمية في بناء المعرفة، ولذلك لم يكن السؤال عن مصدر المعرفة مسألة ثانوية في الفكر الفلسفي، بل أصبح محورًا أساسيًا في نظرية المعرفة، كما يتضح من معالجة محمود لمواقف التجريبيين والعقليين والنقديين وغيرهم من مسألة مصدر المعرفة. (محمود، 1956، ص87)

ولا تقف الوظيفة المعرفية عند تحديد مصادر المعرفة، وإنما تمتد إلى الكشف عن حدودها؛ فالإنسان قد يمتلك القدرة على المعرفة، إلا أن هذه القدرة ليست مطلقة بالضرورة، وإنما تتحدد بما تسمح به أدواته العقلية والحسية وبطبيعة الموضوع الذي يسعى إلى معرفته، ومن هنا ظهر في الفكر الفلسفي سؤال إمكان المعرفة وحدودها، وما إذا كان الإنسان قادرًا على بلوغ معرفة يقينية في جميع المجالات أو أن هناك مجالات تظل معرفتها محدودة أو احتمالية، وقد أفرد محمود جانبًا من بحثه لمسألة إمكان المعرفة وحدودها، عارضًا مواقف الاتجاهات الفلسفية المختلفة تجاه هذه

المشكلة. (محمود، 1956، ص83) وتتجلى الوظيفة المعرفية للفلسفة كذلك في ممارسة النقد؛ فالفلسفة لا تقبل الحكم لمجرد شيوعه أو رسوخه أو صدوره عن سلطة فكرية معينة، وإنما تسأل عن المبررات التي يستند إليها، ومن ثم فإن النقد الفلسفي لا يعني الرفض لمجرد الرفض، وإنما يعني إخضاع الأفكار والاعتقادات للفحص العقلي، والكشف عن مقدماتها، وتحليل العلاقات بين عناصرها، وتقويم النتائج التي تترتب عليها، وبهذا يتحول النقد إلى أداة معرفية تساعد على التمييز بين الأفكار التي تمتلك أساسًا يمكن الدفاع عنه، والأفكار التي تستند إلى افتراضات غير مفحوصة، ويرتبط النقد الفلسفي ارتباطًا وثيقًا بتحليل المفاهيم؛ لأن وضوح المعرفة يتوقف، في جانب منه على وضوح المفاهيم التي تستخدم في بنائها، فكثير من القضايا الفكرية قد تبدو مختلفة لا بسبب اختلاف جوهري في المواقف، وإنما بسبب اختلاف دلالات المفاهيم أو عدم تحديدها بصورة دقيقة، ولذلك يتجه التفكير الفلسفي إلى تحليل المفاهيم وتحديد دلالاتها، والكشف عن العلاقات بينها، وفحص ما يترتب على استخدامها من نتائج، ويتوافق ذلك مع طبيعة التفكير الفلسفي بوصفه نشاطًا يقوم على مجموعة من المهارات العقلية التي يتناولها مصطفى النشار في دراسته للتفكير الفلسفي، ومنها المبادئ والمهارات والتطبيقات المرتبطة بالممارسة الفلسفية .(النشار، 2013، ص49) ومن جهة أخرى ترتبط الوظيفة المعرفية للفلسفة بالحجاج والاستدلال؛ إذ لا تكتسب الفكرة قوتها من مجرد طرحها، وإنما من قدرتها على تقديم مبررات يمكن فحصها ومناقشتها، ولذلك يهتم التفكير الفلسفي بالمقدمات التي تقوم عليها الأحكام، وبالعلاقات التي تربط المقدمات بالنتائج، وبمدى الاتساق بين أجزاء الموقف الفكري، ومن هنا تتصل الوظيفة المعرفية للفلسفة بالمنطق اتصالًا وثيقًا، لأن سلامة الانتقال من المقدمات إلى النتائج تمثل جانبًا أساسيًا في بناء المواقف العقلية المنظمة، وهو ما يمهد بصورة مباشرة للانتقال في هذا الفصل إلى مبحث " المنطق وبناء التفكير المنظم " كما تظهر الوظيفة المعرفية للفلسفة في فحص العلاقة بين العقل والمعرفة؛ فالعقل لا يمثل مجرد أداة لتلقي المعلومات، وإنما يؤدي دورًا في تحليلها وتنظيمها وربطها واستخلاص النتائج منها، وقد جعل فؤاد زكريا العلاقة بين الفلسفة ومشكلة المعرفة موضوعًا مباشرًا في كتابه نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان، الذي يتضمن بحثًا في " دور العقل في مشكلة المعرفة " إلى جانب مباحث تتعلق بالفلسفة والموقف الطبيعي ومشكلة العالم الخارجي ومحتوى المعرفة. (زكريا، 1962، ص21) ولا تنحصر

الوظيفة المعرفية للفلسفة في إنتاج المعرفة النظرية، وإنما تتجاوزها إلى تنمية الوعي بطريقة إنتاج المعرفة والتعامل معها، فالوعي المعرفي لا يعني امتلاك قدر أكبر من المعلومات فحسب، بل يعني إدراك مصدر المعرفة، وفهم الأسس التي تستند إليها، والتمييز بين ما هو ثابت وما هو قابل للمراجعة، والقدرة على الاعتراف بحدود المعرفة، ومن هنا تساعد الممارسة الفلسفية الإنسان على الانتقال من موقف المتلقي للأفكار إلى موقف الفاحص لها، ومن قبول الأحكام بصورة تلقائية إلى إدراك المبررات التي تقوم عليها، وفي هذا السياق تؤدي الفلسفة وظيفة مهمة في مراجعة المسلمات الفكرية؛ إذ إن كثيرًا من المواقف التي تبدو بديهية قد تستند إلى افتراضات لم تخضع للفحص، وتتمثل القيمة المعرفية للتفكير الفلسفي في قدرته على إعادة هذه الافتراضات إلى مجال السؤال والمناقشة، لا بهدف إسقاطها بالضرورة، وإنما بهدف الكشف عن أساسها ومدى صلاحيتها، وبذلك يصبح السؤال الفلسفي وسيلة لإعادة بناء الموقف المعرفي على أساس أكثر وعيًا واتساقًا، ومن هنا يمكن النظر إلى الوظيفة المعرفية للفلسفة باعتبارها وظيفة نقدية وتحليلية وتأسيسية في آن واحد؛ فهي نقدية لأنها تفحص المعرفة والمعتقدات والأحكام، وتحليلية لأنها تعمل على تفكيك المفاهيم والقضايا والكشف عن العلاقات بينها، وتأسيسية لأنها تبحث عن المبادئ والمبررات التي يمكن أن تستند إليها المعرفة، وهذا التكامل بين الأبعاد الثلاثة يمنح الفلسفة دورًا يتجاوز مجرد وصف المعرفة إلى مساءلة الأسس التي تقوم عليها. وبناءً على ذلك فإن الوظيفة المعرفية للفلسفة لا تتمثل في تقديم إجابات نهائية عن جميع الأسئلة، وإنما في تكوين عقل قادر على مساءلة المعرفة وفحصها وتحليلها وتبريرها ومراجعة حدودها، فالفلسفة تجعل المعرفة موضوعًا للتفكير كما تجعل التفكير نفسه موضوعًا للفحص؛ وبذلك يتحول الإنسان من مجرد حائز للمعرفة إلى ذات واعية بشروط معرفتها ومصادرها وحدودها، وهذا الجانب يمثل جوهر الإسهام المعرفي للفلسفة في بناء الوعي، لأن الوعي لا يكتمل بامتلاك المعلومات، وإنما يكتمل بإدراك طبيعة تلك المعلومات والأسس التي تجعلها قابلة للقبول والمراجعة، وعليه يمكن القول إن الفلسفة تؤدي وظيفة معرفية تتجسد في فحص طبيعة المعرفة ومصادرها وحدودها، وتحليل مفاهيمها، ونقد أسسها، وتقويم الحجج التي تستند إليها، وتنمية القدرة على التعامل معها بصورة عقلية واعية، ومن خلال هذه الوظائف تسهم الفلسفة في الانتقال من المعرفة العفوية إلى المعرفة المفحوصة، ومن الرأي غير المبرر إلى الموقف القابل للحجاج، ومن قبول الأفكار إلى الوعي

بشروط قبولها. ومن ثم فإن الوظيفة المعرفية للفلسفة تمثل حلقة أساسية في بناء التفكير المنظم، وهو ما يقود منطقيًا إلى بحث دور المنطق في تنظيم التفكير وضبط الاستدلال.

ثالثًا: الفلسفة والتفكير النقدي وبناء الوعي المعرفي: تتجاوز الفلسفة في وظيفتها المعرفية حدود البحث في طبيعة المعرفة ومصادرها، لتتجه إلى تكوين عقل قادر على مساءلة ما يتلقاه من أفكار، وفحص الأسس التي تقوم عليها الأحكام، وإعادة النظر في المواقف التي تبدو مستقرة أو بديهية، فالقيمة المعرفية للفلسفة لا تتحدد بما تنتجه من إجابات جاهزة بقدر ما تتحدد بقدرتها على إعادة صياغة الأسئلة، وتحويل الموضوعات المألوفة إلى قضايا قابلة للفحص العقلي، وبناء موقف معرفي يقوم على التبرير لا على مجرد التسليم، ومن هنا يغدو التفكير الفلسفي ممارسة عقلية تتداخل فيها المعرفة والتحليل والنقد والحجاج، ولا سيما أن التفكير النقدي نفسه يقوم على عناصر مترابطة تشمل المعرفة والمهارات والقدرة على توظيفها في المواقف المختلفة. (عبد الحميد وآخرون، 2005، ص248) ولا ينشأ التفكير النقدي من موقف الرفض أو المعارضة لمجرد المعارضة، وإنما من الاستعداد العقلي لإعادة فحص الموقف قبل الحكم عليه، فالمفكر لا يكتفي بالسؤال عن مضمون الفكرة، بل يتجه إلى السؤال عن مصدرها، ومبرراتها، والافتراضات الكامنة خلفها، ومدى اتساقها مع النتائج التي تترتب عليها، ولذلك يرتبط التفكير النقدي بالقدرة على تحليل الأفكار وتقويمها، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، وهي مهارات تجعل الحكم أكثر ارتباطًا بالدليل وأقل خضوعًا للانطباع أو التحيز، ويؤكد العوضي أن التفكير الناقد يتضمن مهارات تتصل بتحليل الأفكار والحجج وتقويمها، واكتشاف الأخطاء الشائعة في التفكير، والتمييز بين أنماط التفكير السليم وغير السليم. (العوضي، 2020، ص180) ومن هذا المنطلق يمثل السؤال الفلسفي نقطة الانطلاق في بناء الموقف النقدي؛ لأنه يحرر العقل من الاكتفاء بالمعطى المباشر، ويدفعه إلى البحث عن ما وراء الظاهرة أو الحكم من مقدمات وافتراضات، فالسؤال الفلسفي لا يقتصر على طلب معلومة مجهولة، وإنما قد يستهدف الكشف عن معنى مفهوم، أو اختبار صحة موقف، أو البحث في الأساس الذي يستند إليه حكم معين، وبذلك يتحول السؤال من مجرد أداة للحصول على الإجابة إلى أداة لإعادة بناء المعرفة نفسها؛ إذ يجعل الإنسان أكثر انتباهًا إلى الطريقة التي تشكلت بها أفكاره وإلى الأسباب التي دفعته إلى تبنيها، وتكمن أهمية هذه الوظيفة في أن الإنسان لا يتعامل مع العالم من خلال الوقائع وحدها، بل من خلال المفاهيم

والتصورات والتفسيرات التي يكونها عنها، ولذلك فإن أي قصور في وضوح المفاهيم يمكن أن ينعكس على طبيعة الحكم الذي يصدر عنها، ومن هنا تأتي أهمية التحليل الفلسفي الذي يعمل على تفكيك المفهوم، وتحديد دلالته، وتمييزه عن المفاهيم المتقاربة، ثم الكشف عن النتائج التي يمكن أن تترتب على استخدامه، ويجعل هذا التحليل من التفكير الفلسفي وسيلة للانتقال من الغموض إلى الوضوح، ومن الانطباع العام إلى التحديد المفاهيمي، ولا يكتمل التحليل من دون التقويم؛ لأن تفكيك الفكرة لا يكفي إذا لم يتبعه اختبار لقيمتها المعرفية، فالتفكير النقدي يتطلب أن يكون العقل قادرًا على الانتقال من تحليل الفكرة إلى تقدير مدى صلاحيتها، ومن عرض الحجة إلى اختبار قوتها، ومن التعرف على المعلومة إلى فحص مدى موثوقيتها، ويشير هابر إلى أن التفكير النقدي يتكون من المعرفة والمهارات والسمات الفكرية، وأن من عناصره المعرفة بالمنطق واللغة والحجاج، إلى جانب القدرة على استخدام هذه العناصر عمليًا في المواقف الواقعية. (هابر، 2022، ص13) وبذلك يصبح الحجاج أحد المكونات المهمة في الانتقال من الرأي إلى الموقف الفكري المبرر؛ فالرأي قد يكون تعبيرًا عن موقف شخصي، أما الحجة فتسعى إلى تقديم أسباب يمكن للآخرين فحصها ومناقشتها، ولهذا فإن التفكير الفلسفي لا يكتفي بعرض الموقف، وإنما يهتم بالأساس الذي يمكن أن يدعم ذلك الموقف، وبالعلاقة بين مقدماته ونتائجه، وبمدى قدرته على الصمود أمام الاعتراضات، ومن هنا تتقاطع الفلسفة مع المنطق والتفكير النقدي في بناء عقل لا يكتفي بامتلاك الموقف، بل يكون قادرًا على الدفاع عنه بالحجة ومراجعته عند ظهور ما يستوجب المراجعة، ويعد تحليل الحجج وتقويمها من المهارات الأساسية التي يركز عليها الأدبيات المعاصرة في التفكير النقدي.

ومن الجوانب المهمة في هذه العملية أن التفكير النقدي لا يتعامل مع العقل بوصفه آلة محايدة بصورة مطلقة، بل يقتضي وعيًا بالعوامل التي يمكن أن تؤثر في الحكم؛ ومنها الأحكام المسبقة، والتحيز، والانفعال، والانتقاء غير الواعي للمعلومات، ولذلك فإن بناء التفكير النقدي يستلزم قدرة الإنسان على مراجعة موقفه هو أيضًا، وليس فقط نقد مواقف الآخرين، وهذه النقطة تمنح النقد الفلسفي طابعه المعرفي الحقيقي؛ لأن النقد الذي يتجه إلى الآخر دون أن يشمل الذات قد يتحول إلى أداة لإثبات الموقف بدل اختبار صحته، ومن هنا يرتبط التفكير النقدي بما يمكن تسميته النقد الذاتي؛ أي استعداد الإنسان لإعادة النظر في أفكاره عندما تظهر مبررات جديدة أو أدلة أقوى، ولا

يعني ذلك التخلي عن الموقف عند كل اعتراض، وإنما يعني امتلاك المرونة العقلية التي تسمح بالمراجعة دون أن تتحول المراجعة إلى اضطراب فكري، فالموقف الفكري الناضج هو الذي يجمع بين القدرة على الدفاع عن الرأي والقدرة على تعديله عندما يتبين قصوره، وتزداد أهمية هذه المهارة في ظل تعدد مصادر المعرفة وتنوعها؛ إذ لم يعد الإنسان يتلقى المعلومات من مصدر واحد، بل أصبح محاطًا بكم كبير من الآراء والتفسيرات والادعاءات، ولذلك أصبح التمييز بين المعلومة والرأي، والدليل والادعاء، والتفسير والواقعة، والحجة والمغالطة جزءًا أساسيًا من الوعي المعرفي، وفي هذا السياق لا يعود التفكير النقدي مهارة مدرسية أو أكاديمية محدودة، وإنما يصبح نمطًا من أنماط التعامل مع المعرفة واتخاذ المواقف والقرارات، وقد عُرض التفكير النقدي في الأدبيات الحديثة بوصفه عملية تتضمن التأويل والتحليل والتقييم والاستدلال والشرح، وهي عمليات تجعل الحكم أكثر وعيًا بأسسه ومبرراته، ومن ثم فإن الوعي المعرفي لا يعني كثرة ما يمتلكه الإنسان من معلومات، وإنما يعني قدرته على إدراك طبيعة معرفته وحدودها ودرجة الثقة التي يمكن منحها لها، فالإنسان الواعي معرفيًا لا يتعامل مع جميع المعلومات بدرجة واحدة من اليقين، ولا يساوي بين الخبرة الشخصية والدليل المنهجي، ولا بين الرأي المدعوم بالحجة والرأي الذي يقوم على الانطباع، وإنما يسعى إلى تحديد طبيعة كل ادعاء، ومصدره، ومبرراته، وإمكان التحقق منه، وفي هذا المستوى تحديدًا تظهر مساهمة الفلسفة في بناء الاستقلال الفكري؛ إذ لا يكون الإنسان مستقلًا لمجرد امتلاكه رأيًا خاصًا، وإنما عندما يكون قادرًا على معرفة الأسباب التي جعلته يتبنى ذلك الرأي، فالاستقلال الفكري يقوم على الانتقال من التلقي غير المفحوص إلى الموقف القائم على الفهم والتحليل والحجة، ومن هنا يمكن للفلسفة أن تؤدي دورًا في تحرير العقل من التبعية الفكرية، من خلال تعويده على السؤال والمراجعة والمقارنة والنقد، كما أن الاستقلال الفكري لا يعني رفض التراث أو الأفكار السائدة، وإنما يعني إعادة التعامل معها على أساس الفهم والنقد، فالفكرة الموروثة لا تصبح صحيحة لمجرد قدمها، كما أن الفكرة الجديدة لا تصبح صحيحة لمجرد حداثتها؛ وإنما تتحدد قيمتها بما تستند إليه من مبررات وبقدرتها على الصمود أمام الفحص العقلي، وهذه الرؤية تجعل التفكير الفلسفي وسيلة لتحقيق التوازن بين المحافظة غير النقدية والرفض غير المبرر، وعلى هذا الأساس يصبح الحوار الفكري جزءًا من بناء الوعي؛ لأن مواجهة الأفكار المختلفة لا ينبغي أن تتحول إلى صراع بين الأشخاص، وإنما إلى اختبار للحجج

والمواقف، فالحوار الحقيقي يفترض الاستعداد للاستماع إلى الرأي الآخر، وفهم منطقه، ثم مناقشته بالحجة، كما يقتضي الاعتراف بإمكان امتلاك الآخر جزءًا من الحقيقة أو تقديمه اعتراضًا يكشف جانبًا يحتاج إلى المراجعة، ولهذا يرتبط التفكير النقدي بالانفتاح الذهني، الذي يعده هابر من السمات الفكرية المرتبطة بالمفكر النقدي، إلى جانب التواضع الفكري والاستعداد للنظر في المواقف المختلفة. (هابر، 2022، ص87)

وبذلك يتبين أن الفلسفة لا تبني الوعي المعرفي من خلال زيادة المعلومات فقط، وإنما من خلال إعادة تشكيل علاقة الإنسان بالمعلومة والفكرة والحكم، فهي تعلمه أن يسأل قبل أن يقبل، وأن يحلل قبل أن يحكم، وأن يبحث عن الدليل قبل أن يقرر، وأن يراجع موقفه قبل أن يجعله يقينًا نهائيًا، وهذا التحول يمثل أحد أهم أوجه القيمة التربوية والمعرفية للفلسفة؛ لأنه يجعل التفكير نفسه موضوعًا للتفكير، ومن هنا يمكن النظر إلى العلاقة بين الفلسفة والتفكير النقدي بوصفها علاقة تأسيس وتطوير؛ فالفلسفة توفر الإطار الذي يشير عن التساؤل حول المعرفة والمفاهيم والقيم، بينما يوفر التفكير النقدي مجموعة من الممارسات والمهارات التي تجعل هذا التساؤل قابلًا للتحول إلى ممارسة عقلية منظمة، ولذلك فإن التفكير النقدي لا يمثل مجرد مهارة مستقلة عن الفلسفة، بل يمثل في أحد أبعاده امتدادًا تطبيقيًا للنزعة الفلسفية القائمة على السؤال والتحليل والنقد والحجاج، وبناءً على ذلك فإن بناء الوعي المعرفي يمر بمراحل مترابطة تبدأ بالتساؤل، ثم الفحص، فالتحليل، فالتقويم، ثم بناء الحكم ومراجعته، وكل مرحلة منها تؤدي وظيفة في انتقال الإنسان من المعرفة غير المفحوصة إلى المعرفة الواعية، فإذا كان التساؤل يفتح المجال أمام البحث، فإن التحليل يكشف مكونات القضية، والنقد يختبر أسسها، والتقويم يحدد مدى قوة الأدلة، والحجاج يمنح الموقف قابلية للدفاع والمناقشة، والمراجعة تحفظ للعقل قدرته على التطور، وعليه فإن الوظيفة المعرفية للفلسفة تتجسد في قدرتها على تحويل التفكير من نشاط تلقائي إلى ممارسة واعية، ومن استقبال الأفكار إلى فحصها، ومن امتلاك الآراء إلى القدرة على تبريرها، ومن التمسك بالمواقف إلى الاستعداد لمراجعتها، وبذلك تصبح الفلسفة أحد المداخل الأساسية لبناء الإنسان القادر على التعامل مع المعرفة بصورة نقدية ومسؤولة، وهو ما يجعلها مرتبطة بصورة مباشرة ببناء الوعي الفردي والاجتماعي، يمكن القول إن العلاقة بين الفلسفة والتفكير النقدي لا تقوم على مجرد استخدام الفلسفة لمهارات نقدية، بل على أن النقد يمثل جزءًا من بنيتها المنهجية؛

فالفلسفة تبدأ بالسؤال، وتنتقل إلى التحليل، وتختبر المقدمات، وتقوّم الحجج، وتراجع النتائج، وتبقي الحكم مفتوحًا على المراجعة متى ظهرت مبررات جديدة، ومن خلال هذه الممارسة يتكون وعي معرفي يدرك أن قيمة الفكرة لا تتحدد بشيوعها أو قدمها أو حداثتها، وإنما بما يمكن أن تستند إليه من أسباب وأدلة.

ومن هنا يمهد هذا المحور بصورة طبيعية للانتقال إلى المنطق وبناء التفكير المنظم؛ لأن التفكير النقدي، لكي يؤدي وظيفته بكفاءة، يحتاج إلى أدوات تضبط الاستدلال، وتكشف سلامة الحجج، وتساعد العقل على الانتقال المنظم من المقدمات إلى النتائج.

رابعًا: الفلسفة وإعادة بناء المعرفة: لا تتحدد الوظيفة المعرفية للفلسفة في مساءلة المعرفة والكشف عن أسسها وحدودها فحسب، وإنما تتجاوز ذلك إلى إعادة تنظيم ما هو متاح من معارف، وإعادة النظر في المفاهيم التي تشكل بنيتها، والكشف عن العلاقات التي تنتظم بينها، فالفيلسوف لا يقف عند حدود استقبال المعارف المتداولة في عصره، بل يتعامل معها بوصفها مادة قابلة للفحص والتحليل وإعادة البناء؛ إذ إن قيمة التفكير الفلسفي تظهر، في أحد أبعادها الأساسية، عندما يستطيع العقل أن يتجاوز المعطى المباشر إلى إعادة تركيب عناصره ضمن رؤية أكثر اتساقًا وشمولًا، وقد ذهب زكي الميلاد إلى أن من الوظائف الأساسية للفيلسوف النهوض بمهمة " إعادة بناء المعرفة " في عصره بما يجعل الفيلسوف فاعلًا في تشكيل البنية المعرفية لا مجرد ناقل لها، وتفترض إعادة بناء المعرفة أولًا تفكيك بنيتها الداخلية؛ لأن المعرفة لا تظهر في صورة وحدة بسيطة، وإنما تتكون من مفاهيم وقضايا وافتراضات وعلاقات واستدلالات متداخلة، ولذلك فإن فهم أي بناء معرفي يقتضي الكشف عن عناصره الأساسية، وتمييز ما هو جوهري عما هو ثانوي، وفحص العلاقات التي تربط بين تلك العناصر، ومن هنا يحتل التحليل مكانة مركزية في التفكير الفلسفي، لأنه يسمح للعقل بالانتقال من الكل المركب إلى مكوناته، بما يتيح فهم طبيعة كل عنصر ودوره في تشكيل الصورة الكلية، ويؤكد النشار أن التحليل والتركيب من القدرات الأساسية لأي نوع من أنواع التفكير، وأن عملية التحليل لا تكتمل إلا بإعادة تجميع العناصر ضمن علاقات جديدة تكشف سماتها وروابطها. (النشار، 2013، ص213) غير أن التحليل في المنظور الفلسفي، لا يمثل غاية مستقلة؛ إذ إن تفكيك المعرفة إلى عناصرها لا يحقق وحده الفهم الكامل ما لم يتبعه تركيب يعيد تنظيم هذه العناصر ضمن بناء أكثر اتساقًا، فالتحليل يكشف الأجزاء والعلاقات، في حين

يعمل التركيب على استعادة الوحدة في ضوء ما كشفه التحليل، ولذلك فإن العلاقة بينهما ليست علاقة تعاقب ميكانيكي فحسب، وإنما علاقة تكامل معرفي؛ لأن العقل يحلل لكي يفهم، ويركب لكي يعيد بناء الفهم في صورة أكثر وضوحًا وترابطًا، وهذا ما يجعل التحليل والتركيب من الأدوات التي تساعد التفكير الفلسفي على الانتقال من تفكيك المشكلة إلى صياغة رؤية كلية لها. (النشار، 2013، ص219) وتتجلى أهمية إعادة البناء كذلك في إعادة فحص المفاهيم التي تقوم عليها المعرفة؛ فالمفاهيم ليست مجرد ألفاظ تستخدم للتعبير عن الأشياء، وإنما هي أدوات ينظم الإنسان من خلالها خبرته ويفسر بها العالم، وقد يؤدي غموض المفهوم أو اتساعه غير المنضبط إلى اضطراب في الحكم الذي يبنى عليه؛ ولذلك تسعى الفلسفة إلى تحرير المفاهيم من الاستخدام العفوي، والكشف عن دلالاتها وحدودها وعلاقاتها بالمفاهيم الأخرى، ومن هنا تصبح إعادة بناء المعرفة مرتبطة بإعادة بناء الجهاز المفاهيمي الذي تنتظم من خلاله تلك المعرفة.

ولا تقتصر إعادة البناء على تغيير المفاهيم، وإنما تشمل إعادة النظر في العلاقات بينها، فقد تكون العناصر المعرفية منفردة صحيحة، لكن طريقة الربط بينها قد تنتج استنتاجًا غير سليم أو تصورًا مبتورًا، ولهذا فإن التفكير الفلسفي لا يكتفي بالسؤال عن صحة كل عنصر على حدة، بل يبحث أيضًا في كيفية انتظام العناصر داخل نسق فكري متماسك، وهذه النقطة تمنح الفلسفة بعدًا تركيبيًا يتجاوز مجرد النقد؛ فالنقد يكشف مواطن القصور، أما إعادة البناء فتتطلب البحث عن صيغة معرفية أكثر قدرة على تفسير العلاقات بين العناصر، ومن هنا يمكن فهم التركيب الفلسفي بوصفه عملية تتجاوز الجمع بين الأفكار؛ لأن الجمع قد يتم بصورة خارجية لا تنتج وحدة معرفية حقيقية، أما التركيب فيقتضي وجود علاقة داخلية بين العناصر، بحيث يؤدي كل عنصر وظيفة ضمن بناء كلي، ولذلك فإن التفكير التركيبي لا يسعى إلى محو الاختلاف بين العناصر، وإنما إلى إدراك اختلافها ضمن وحدة أوسع تسمح بفهم العلاقات بينها، وقد تناول النشار " التحليل والتركيب " بوصفهما مهارتين متلازمتين في ممارسة التفكير الفلسفي، وأفرد لهما فصلًا مستقلًا ضمن كتابه الذي يعرض مهارات التفكير الفلسفي، وتكشف هذه العملية عن طبيعة مهمة للفلسفة، تتمثل في الانتقال من المعرفة المتفرقة إلى الرؤية الكلية، فالمعرفة الإنسانية قد تتوزع بين مجالات متعددة، وقد تنشأ داخل سياقات معرفية متخصصة، لكن التفكير الفلسفي يسعى إلى الكشف عن الروابط والمقدمات والنتائج التي تسمح بفهمها ضمن إطار أوسع، ومن هنا لا يكون دور الفلسفة منافسة

العلوم في إنتاج المعرفة التجريبية المتخصصة، وإنما مساءلة المفاهيم العامة والافتراضات والأسس التي يمكن أن تتصل بمختلف أنماط المعرفة، ومحاولة إدراك موقع المعرفة الجزئية ضمن تصور أشمل للإنسان والعالم.

كما أن إعادة بناء المعرفة تتطلب القدرة على تجاوز المسلمات دون الوقوع في الرفض المطلق؛ فالفلسفة لا تعيد بناء المعرفة عن طريق إلغاء ما سبقها، وإنما تبدأ من فحصه وتمييز ما يمكن الاحتفاظ به عما يحتاج إلى مراجعة، ولهذا فإن الموقف الفلسفي الناضج يجمع بين النقد والاستمرار؛ فهو يستفيد من المعرفة المتراكمة، لكنه لا يحولها إلى سلطة تمنع السؤال، ويستفيد من الأفكار الجديدة دون أن يمنحها قيمة لمجرد كونها جديدة، ومن هذا المنظور فإن الفلسفة تؤدي دورًا مهمًا في تحرير المعرفة من الجمود؛ لأن المعرفة التي تتحول إلى مسلمات غير قابلة للمراجعة تفقد قدرتها على التطور، أما المعرفة التي تظل مفتوحة على السؤال والنقد وإعادة البناء فتحتفظ بقدرتها على الاستجابة للمشكلات الجديدة، ولذلك فإن إعادة بناء المعرفة ليست عملية تحدث مرة واحدة، وإنما هي نشاط مستمر يرتبط بتغير الأسئلة وتطور المفاهيم وتراكم الخبرة الإنسانية، ويظهر هذا البعد بصورة واضحة في تاريخ الفلسفة؛ إذ إن التحولات الكبرى في الفكر الفلسفي لم تكن مجرد إضافات كمية إلى ما سبقها، بل تضمنت في كثير من الأحيان إعادة صياغة للمشكلات نفسها، فقد أعاد الفلاسفة النظر في مفاهيم الحقيقة والعقل والطبيعة والإنسان والحرية والمعرفة، ونتج عن ذلك انتقالات في طريقة صياغة السؤال وفي الأدوات التي تستخدم للإجابة عنه، ومن هنا فإن تاريخ الفلسفة يمكن النظر إليه، في أحد أبعاده، بوصفه تاريخًا متواصلًا لإعادة بناء الأسئلة والمفاهيم والرؤى المتعلقة بالإنسان والعالم. (النشار، 2013، ص265)

ولا ينفصل ذلك عن وظيفة الفلسفة في إنتاج البدائل الفكرية؛ فحين تكشف الفلسفة قصور تصور معين، فإنها لا تتوقف عند بيان القصور، وإنما تفتح المجال أمام تصور آخر أكثر اتساقًا أو قدرة على تفسير المشكلة، ومن هنا يصبح النقد مقدمة للبناء، والتحليل تمهيدًا للتركيب، والسؤال مدخلًا لإعادة صياغة المعرفة، وهذا هو ما يمنح النشاط الفلسفي طابعه الخلاق، إذ لا يكون العقل فيه مستهلكًا للأفكار فحسب، بل مشاركًا في إعادة تنظيمها وإنتاج تصورات جديدة عنها، ومن ثم فإن إعادة بناء المعرفة تؤدي إلى توسيع أفق الوعي المعرفي؛ فالإنسان الذي يدرك أن المعرفة قابلة للتحليل والمراجعة وإعادة التنظيم يصبح أكثر وعيًا بتاريخ أفكاره، وأكثر قدرة على التمييز بين ما

هو ثابت وما هو قابل للتغيير، وبين ما يمثل حقيقة مبررة وما يمثل تفسيرًا تاريخيًا أو ثقافيًا يمكن مراجعته، وبهذا يتحول الوعي المعرفي من مجرد إدراك للمعلومات إلى إدراك لبنية المعرفة نفسها.

وتتأكد أهمية هذا الدور عندما ندرك أن بناء المعرفة لا يحدث في فراغ، وإنما يتأثر بالسياق التاريخي والثقافي والاجتماعي الذي تنتج فيه، ولذلك فإن إعادة البناء الفلسفي لا تعني التعامل مع المعرفة باعتبارها بناءً مجردًا منفصلًا عن الإنسان، وإنما تعني أيضًا الكشف عن الافتراضات التي قد يحملها هذا البناء وعن السياقات التي أسهمت في تشكيله، وهذا ما يمنح الفلسفة قدرة على مساءلة المعرفة من الداخل، وعلى كشف ما قد يكون مستترًا خلف المفاهيم والمقولات السائدة، وبذلك يمكن القول إن إعادة بناء المعرفة تمثل مرحلة متقدمة من الوظيفة المعرفية للفلسفة؛ فالفلسفة تبدأ بالتساؤل، ثم تمارس النقد والتحليل، لكنها لا تتوقف عند الهدم، وإنما تنتقل إلى التركيب وإعادة التنظيم وبناء رؤية أكثر اتساقًا، وهذه الحركة من السؤال إلى النقد، ومن التحليل إلى التركيب، تكشف عن الطبيعة الديناميكية للتفكير الفلسفي، وتجعله قادرًا على المشاركة في تطوير الوعي الإنساني بدل الاكتفاء بوصفه.

يتضح مما تقدم أن الفلسفة تؤدي في مجال المعرفة وظيفة تتجاوز النقد إلى إعادة البناء؛ فهي تفكك المفاهيم والقضايا إلى عناصرها، وتفحص العلاقات التي تربط بينها، ثم تعيد تركيبها ضمن تصورات أكثر وضوحًا واتساقًا، ولذلك فإن القيمة المعرفية للفلسفة لا تتمثل في هدم المعرفة القائمة، وإنما في إبقائها مفتوحة على المراجعة والتصحيح وإعادة التنظيم، ومن هنا تتأسس قدرتها على الإسهام في بناء وعي معرفي لا يكتفي بما هو قائم، ولا يرفضه لمجرد كونه قائمًا، وإنما يتعامل معه بوصفه مادة للفهم والنقد وإعادة البناء.

المبحث الثاني: المنطق وبناء التفكير المنظم

تمهيد: إذا كانت الفلسفة قد أسهمت في إيقاظ السؤال العقلي، وإخضاع الأفكار والمعتقدات للفحص والنقد، فإن التفكير لا يستطيع أن يبلغ غايته المعرفية بمجرد امتلاك القدرة على التساؤل والنقد، ما لم تقترن هذه القدرة بآليات تضبط حركة العقل وتنظم انتقاله من فكرة إلى أخرى، ومن مقدمات إلى نتائج، ومن هنا يبرز المنطق بوصفه أحد المرتكزات الأساسية التي أسهمت في الانتقال

بالتفكير من صورته العفوية إلى صورة أكثر انتظامًا ودقة، إذ يهتم بالقواعد والمبادئ التي تساعد العقل على تجنب التناقض والاضطراب، وتمكّنه من بناء الاستدلالات وفحص العلاقات التي تقوم بين القضايا والأحكام، وتنبع أهمية المنطق من كونه لا يتعامل مع التفكير باعتباره مجرد نشاط ذهني يحدث بصورة تلقائية، وإنما ينظر إليه من زاوية كيفية انتظامه وصحة مساره، فالإنسان يفكر بصورة طبيعية، غير أن التفكير الطبيعي لا يكون بالضرورة تفكيرًا منظمًا أو سليمًا؛ فقد يقود التسرع، أو ضعف المقدمات، أو الخلط بين المفاهيم، أو عدم التمييز بين الدليل والادعاء، إلى نتائج لا تتناسب مع ما سبقها من مقدمات، ومن هنا تظهر الحاجة إلى قواعد تساعد العقل على فحص طريقة انتقاله من الأحكام إلى النتائج، وتمنحه قدرة أكبر على اكتشاف مواطن الخلل في عملية الاستدلال، وعلى هذا الأساس لا ينبغي النظر إلى المنطق بوصفه مجموعة مجردة من القواعد والصيغ، بل بوصفه أداة لتنظيم الفعل العقلي؛ فهو يساعد على ضبط المفاهيم، وترتيب القضايا، والكشف عن العلاقات بين المقدمات والنتائج، وتمييز الاستدلال السليم من الاستدلال الذي يشوبه الخلل، وبذلك تتصل وظيفته اتصالًا وثيقًا بالوظيفة المعرفية للفلسفة؛ فإذا كانت الفلسفة تثير الأسئلة حول المعرفة والحقيقة والمفاهيم، فإن المنطق يوفر جانبًا من الأدوات التي تساعد العقل على معالجة هذه الأسئلة بطريقة أكثر اتساقًا وانضباطًا، كما أن أهمية المنطق لا تنحصر في المجال الفلسفي وحده، إذ تمتد إلى مختلف أنماط التفكير التي يمارسها الإنسان في حياته العلمية واليومية، فالبحث العلمي، واتخاذ القرار، وتقييم الآراء، ومناقشة المواقف، وحل المشكلات، كلها تتطلب قدرًا من التنظيم في الانتقال بين المعطيات والنتائج، ولذلك فإن اكتساب القدرة على التفكير المنطقي لا يعني بالضرورة تحويل الإنسان إلى متخصص في المنطق، وإنما يعني تنمية وعيه بطريقة اشتغال تفكيره، وقدرته على فحص الحجج والأحكام قبل قبولها أو رفضها، ومن هنا تتضح العلاقة التكاملية بين التفكير الفلسفي والتفكير المنطقي؛ فالتفكير الفلسفي يفتح مجال السؤال والنقد والمراجعة، في حين يسهم المنطق في تنظيم المسار الذي تتحرك فيه هذه الممارسة العقلية، فالسؤال الفلسفي يحتاج إلى وضوح في مفاهيمه، والنقد يحتاج إلى تمييز بين المقدمات والنتائج، والحجاج يحتاج إلى استدلال منظم، والبحث عن الحقيقة يحتاج إلى تجنب التناقض والمغالطات، وبذلك يصبح المنطق أحد الشروط التي تعزز قدرة التفكير الفلسفي على الانتقال من مجرد إثارة المشكلات إلى معالجتها بصورة عقلية منظمة.

ولا يعني ذلك أن المنطق قادر وحده على ضمان الوصول إلى الحقيقة؛ فسلامة الاستدلال لا تعني بالضرورة صحة المقدمات التي ينطلق منها، فقد يكون الاستدلال منظمًا من الناحية الصورية، بينما تكون إحدى مقدماته غير صحيحة أو غير مبررة، ومن هنا تتطلب الممارسة العقلية المتكاملة الجمع بين فحص المقدمات، وسلامة الاستدلال، ومراجعة النتائج، وهذه النقطة تكشف أن المنطق يمثل عنصرًا مهمًا في التفكير المنظم، لكنه يعمل ضمن منظومة معرفية أوسع تتداخل فيها المعرفة والنقد والخبرة والحجاج، وعليه فإن دراسة المنطق في سياق الفلسفة لا تستهدف تقديم قواعد صورية منفصلة عن الحياة الفكرية، وإنما تهدف إلى الكشف عن دوره في تشكيل عقل أكثر قدرة على التنظيم والدقة والتمييز، فالانتقال من التفكير العفوي إلى التفكير المنظم يمثل خطوة أساسية في بناء الوعي الفكري، لأن الإنسان لا يصبح أكثر وعيًا بمجرد امتلاكه المعلومات، وإنما عندما يصبح قادرًا على معرفة كيفية ترتيبها، وربطها، وفحص النتائج التي يمكن أن تترتب عليها . من هذا المنطلق يتجه هذا المبحث إلى دراسة المنطق بوصفه آلية من آليات بناء التفكير المنظم، من خلال الوقوف على مفهومه وطبيعته، ثم بيان دوره في تنظيم عملية التفكير والاستدلال، والكشف عن علاقته ببناء الحجة ومواجهة الأخطاء والمغالطات، وصولًا إلى بيان إسهامه في تكوين وعي فكري أكثر قدرة على الفحص والحكم واتخاذ المواقف.

أولاً: مفهوم المنطق وطبيعته: يمثل المنطق أحد المداخل الأساسية لفهم الكيفية التي ينتظم بها النشاط العقلي، إذ ارتبط منذ نشأته بمحاولة وضع ضوابط تساعد الإنسان على التمييز بين التفكير السليم والتفكير الذي يعتريه الخلل، فالإنسان لا يكتفي بإدراك الأشياء أو تكوين الأحكام بشأنها، وإنما ينتقل من معلومات وأحكام سابقة إلى نتائج جديدة، وقد يكون هذا الانتقال سليمًا إذا استند إلى علاقات عقلية مبررة، وقد يكون مضطربًا إذا افتقد تلك العلاقات، ومن هنا ارتبط المنطق بدراسة القواعد والمبادئ التي تساعد على تقويم عملية التفكير والاستدلال، ويؤكد رشوان أن المنطق لا ينبغي النظر إليه بوصفه علمًا عقليًا مجردًا فحسب، وإنما بوصفه أداة يستخدمها الإنسان في تقديم تفكيره في مجالات متعددة، وهو ما يبرز طبيعته الوظيفية في تنظيم النشاط العقلي. (رشوان، 1994، ص254) ولا يعني ارتباط المنطق بالتفكير، إذ أن كل تفكير إنساني هو تفكير منطقي بالضرورة؛ فالقدرة على التفكير خاصية طبيعية لدى الإنسان، إلا أن سلامة التفكير تحتاج إلى وعي بالقواعد التي تحكم انتقال العقل بين القضايا والأحكام، ومن هنا يوضح جميل أن الإنسان

على الرغم من كونه مفطورًا على التفكير، يحتاج إلى معرفة قواعد المنطق وقوانينه من أجل تصحيح تفكيره من حيث الأسلوب والصورة والمحتوى، وتمكينه من التمييز بين الصواب والخطأ وتجنب الانحراف في الحكم. (جميل، 2012، ص288) وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى المنطق بوصفه دراسة منظمة لشروط التفكير والاستدلال السليم، وليس مجرد مجموعة من القواعد المنفصلة عن ممارسة العقل، فالقيمة الأساسية للقاعدة المنطقية تظهر عندما تستخدم في فحص الطريقة التي انتقل بها العقل من مقدماته إلى نتائجه، وفي الكشف عن مدى اتساق هذا الانتقال مع ما يفترضه من علاقات بين القضايا، ولذلك تركز الدراسات المنطقية على موضوعات مثل القضايا والاستدلال المباشر وغير المباشر والحجج والمنطق الصوري، وهي موضوعات تكشف عن اهتمام المنطق بالبنية التي ينتظم بها التفكير، وقد خصص جميل في كتابه قسمًا مستقلًا لقواعد التفكير المنطقي، تناول فيه ماهية المنطق والقضايا وأنواع الاستدلال، قبل انتقاله إلى مباحث التفكير الناقد والحجة وتحليلها. (جميل، 2012، ص285) ومن الخصائص المهمة لطبيعة المنطق أنه يهتم بصورة الاستدلال والعلاقات التي تربط بين مكوناته؛ فالحجة لا تكتسب قوتها لمجرد احتوائها على مجموعة من العبارات، وإنما من العلاقة التي تجعل بعضها مقدمات تؤدي إلى نتيجة، ومن ثم يصبح السؤال المنطقي متجهًا إلى كيفية بناء الحجة، ومدى سلامة الانتقال من مقدماتها إلى النتيجة، وليس إلى مدى انتشار الرأي أو قوة تأثيره النفسي، وهذه الخاصية تجعل المنطق أداة تساعد العقل على الانتقال من القبول العفوي للأفكار إلى فحص الأسس التي تستند إليها، ومن هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين المنطق والاستدلال؛ إذ يمثل الاستدلال إحدى العمليات المركزية التي يتحرك من خلالها العقل من قضايا معلومة أو مفترضة إلى قضية أخرى يراد إثباتها أو تبريرها، ولذلك يحتل الاستدلال موقعًا أساسيًا في دراسة المنطق، وقد أفردت المؤلفات العربية المتخصصة أبوابًا لأنواعه وصوره وشروطه، ويكشف تصنيف كتاب رشوان لموضوعاته ضمن " الحجج المنطقية " و" الاستدلال المباشر " و" المنطق الصوري " عن هذا الارتباط بين المنطق وبين دراسة البنية الاستدلالية للتفكير. (رشوان، 1994، ص98)

ولا تنفصل سلامة الاستدلال عن وضوح المفاهيم التي تستخدم داخله؛ إذ إن الغموض المفاهيمي قد يؤدي إلى اضطراب في الأحكام والنتائج، ولا سيما عندما يتغير معنى المفهوم أثناء عملية التفكير دون أن يكون المتلقي واعيًا بذلك، ولهذا ارتبطت دراسة المنطق بمباحث التعريف

والقضايا والعلاقات والاستدلال، باعتبارها عناصر تسهم في جعل التفكير أكثر تحديدًا وانضباطًا، وتظهر هذه الموضوعات بوضوح في البناء الداخلي لكتاب زكي نجيب محمود المنطق الوضعي، الذي يضم مباحث في القضايا والحدود والعلاقات والاستدلال المباشر، إلى جانب موضوعات التعريف ووحدات التفكير، وعليه فإن المنطق لا يتعامل مع التفكير باعتباره نشاطًا منفصلًا عن اللغة والمفاهيم، وإنما يهتم بكيفية تنظيم القضايا التي يصوغ الإنسان من خلالها أفكاره، فحين تكون المفاهيم محددة، والعلاقات بينها واضحة، والمقدمات معلومة، يصبح فحص الاستدلال أكثر إمكانية؛ أما إذا كانت الألفاظ غامضة أو القضايا غير محددة، فإن الحكم على النتيجة يصبح أكثر صعوبة، ولهذا تمثل الدقة المفاهيمية أحد الشروط التي تساعد على بناء تفكير يمكن إخضاعه للفحص والمناقشة، ومن جانب آخر فإن طبيعة المنطق تكشف عن بعد منهجي يتجاوز مجرد التعرف على الأخطاء بعد وقوعها؛ فالوعي بالقواعد المنطقية يمكن أن يسهم في تنظيم عملية التفكير منذ بدايتها، فعندما يتعود العقل على تحديد المفاهيم، وترتيب المقدمات، والتمييز بين الادعاء والدليل، وفحص العلاقة بين المقدمة والنتيجة، فإنه يصبح أكثر قدرة على مراقبة خطواته الفكرية، وهذا ما يفسر العلاقة التي أقامتها الأدبيات المعاصرة بين المنطق والتفكير الناقد؛ إذ لا يقتصر أثر المنطق على دراسة الاستدلال الصوري، وإنما يمتد إلى تنمية القدرة على فحص الحجج وتمييز السليم منها. (جميل، 2012، ص145)

ومن المهم مع ذلك ألا يُفهم المنطق على أنه وسيلة مستقلة لإنتاج جميع أنواع المعرفة؛ إذ إن صحة البناء الاستدلالي لا تكفي وحدها لإثبات صدق كل مضمون ينطلق منه التفكير، فقد تكون العلاقة بين المقدمات والنتيجة منتظمة من الناحية الاستدلالية، بينما تحتاج المقدمات نفسها إلى فحص من مصادر معرفية أخرى، ولذلك تتحدد وظيفة المنطق بصورة أدق في ضبط عمليات الاستدلال وفحص انتظامها، في حين تتكامل معه الخبرة والملاحظة والتجربة والبحث العلمي في المجالات التي تتطلبها، ومن هذا المنظور تتخذ طبيعة المنطق طابعًا تكامليًا مع سائر أنماط المعرفة؛ فهو لا يحل محل العلوم ولا يقوم مقام الخبرة، وإنما يسهم في تنظيم عمليات التفكير التي يستخدمها الإنسان في تفسير المعطيات وبناء الأحكام واستخلاص النتائج، وهذه الوظيفة تمنحه أهمية تتجاوز حدود الدرس المنطقي المتخصص، لأن مختلف أشكال النشاط الفكري تحتاج بدرجات متفاوتة إلى وضوح المفاهيم وترابط القضايا وسلامة الاستدلال، وتزداد أهمية هذه

الوظيفة عندما يرتبط المنطق بمفهوم التفكير المنظم؛ فالتنظيم لا يعني ترتيب الأفكار بصورة شكلية فحسب، بل يعني إخضاعها لعلاقات يمكن تبريرها وفحصها، ولذلك فإن التفكير المنظم يقوم على جملة من العمليات المتداخلة، تبدأ بتحديد المشكلة أو السؤال، ثم ضبط المفاهيم ذات الصلة، وترتيب المعطيات، وفحص العلاقات بينها، وصولًا إلى نتيجة يمكن تبريرها في ضوء ما سبقها، وفي هذا السياق يصبح المنطق إطارًا يساعد العقل على مراقبة هذه العمليات بدل تركها رهينة الانطباع أو التسرع.

وتتضح قيمة المنطق كذلك في قدرته على تحويل التفكير إلى نشاط قابل للمراجعة؛ فالفكرة التي تقدم دون بيان مقدماتها أو مسار الاستدلال المؤدي إليها يصعب إخضاعها للنقد، في حين أن الحجة المنظمة تسمح بفحص كل خطوة من خطواتها، ومن هنا يسهم المنطق في الانتقال من موقف " أعتقد لأنني أعتقد " إلى موقف معرفي يقوم على السؤال عن أسباب الاعتقاد ومبرراته، وهذه النقلة تعد من الأسس المهمة في بناء الوعي الفكري؛ لأنها تجعل الفرد أكثر قدرة على مراجعة أحكامه بدل التعامل معها بوصفها حقائق نهائية، وعليه فإن المنطق يمثل في جوهره تدريبًا للعقل على الانضباط الداخلي؛ فهو يعلّم الإنسان ألا يكتفي بالنتيجة التي تبدو له مقنعة، وإنما أن يسأل عن الأساس الذي تستند إليه، وعن طبيعة العلاقة بين مقدماتها ونتائجها، وعن مدى اتساقها مع بقية الأحكام التي يتبناها، وبهذا يصبح التفكير المنطقي أحد الشروط التي تساعد على بناء موقف معرفي أكثر اتزانًا، لا لأنه يلغي إمكانية الخطأ، وإنما لأنه يجعل اكتشاف الخطأ وتصحيحه أكثر قابلية للممارسة، ومن هنا تتكامل وظيفة المنطق مع الوظيفة المعرفية للفلسفة التي سبق تناولها؛ فإذا كانت الفلسفة تدفع العقل إلى السؤال والنقد وإعادة النظر في المسلمات، فإن المنطق يسهم في تنظيم الأدوات العقلية التي يستخدمها الإنسان في ممارسة هذا السؤال والنقد، فالسؤال يحتاج إلى وضوح، والنقد يحتاج إلى حجة، والحجة تحتاج إلى استدلال، والاستدلال يحتاج إلى علاقة يمكن فحصها بين المقدمات والنتائج، وبذلك لا يظهر المنطق بوصفه موضوعًا منفصلًا عن الفكر الفلسفي، وإنما بوصفه أحد مكوناته المنهجية التي تعزز قدرته على بناء المعرفة ومراجعتها. يتضح مما تقدم أن المنطق لا ينحصر في كونه علمًا مجردًا يبحث في صور الاستدلال، بل يمثل أداة منهجية لتنظيم النشاط العقلي وضبط مساره، فهو يساعد على تحديد المفاهيم، وترتيب القضايا، وفحص الحجج، ومراجعة العلاقات التي تربط المقدمات بالنتائج، بما

يجعل التفكير أكثر وضوحًا واتساقًا وقابلية للنقد، ومن ثم فإن قيمة المنطق في سياق بناء الوعي لا تكمن في إمداد الإنسان بقواعد شكلية فحسب، وإنما في تنمية قدرته على مراقبة تفكيره وفحص مبررات أحكامه والتمييز بين ما يستند إلى حجة وما يقوم على مجرد ادعاء.

ثانيًا: المنطق وتنظيم عملية التفكير: إذا كان المنطق يبحث في الشروط التي تجعل التفكير والاستدلال أكثر اتساقًا وانضباطًا، فإن قيمته لا تتوقف عند تحديد قواعد التفكير الصحيح، بل تتجاوز ذلك إلى تنظيم النشاط العقلي ذاته، فالتفكير الإنساني لا يجري في صورة مجموعة من الأفكار المنفصلة، وإنما يتحرك من مفاهيم إلى قضايا، ومن قضايا إلى أحكام، ومن أحكام إلى استنتاجات ونتائج، وكلما كانت العلاقات التي تنتظم بينها أكثر وضوحًا واتساقًا، أصبح التفكير أكثر قدرة على إنتاج أحكام قابلة للفحص والمراجعة، ومن هنا يمثل المنطق إطارًا منهجيًا يساعد العقل على الانتقال من التفكير العفوي إلى التفكير الذي يدرك خطواته ومبرراته، ويظهر هذا البعد بوضوح في طبيعة الموضوعات التي تناولها المنطق الحديث؛ فقد خصص زكي نجيب محمود في المنطق الوضعي مباحث متتابعة ل " وحدات التفكير " والقضايا والحدود والعلاقات والتعريف والاستدلال، ثم انتقل إلى خصائص التفكير العلمي وبناء العلم الصوري والتجريبي.، وهذا التنظيم نفسه يكشف أن دراسة المنطق لا تنحصر في قواعد منفردة، وإنما تتصل ببناء متكامل يبدأ من العناصر التي يتشكل منها التفكير وينتهي بالاستدلال وتطبيقاته في المعرفة العلمية. (محمود، 1961، ص505) وتتجلى الوظيفة التنظيمية للمنطق في عملية التفكير من خلال مجموعة من المستويات المترابطة، التي تبدأ بضبط المفاهيم وتحديد دلالاتها، ثم تنتقل إلى تنظيم القضايا والأحكام والعلاقات التي تربط بينها، وصولًا إلى ضبط عملية الاستدلال وتقويم النتائج ومراجعتها، ولا تقتصر هذه الوظيفة على الجانب الصوري للتفكير، بل تمتد إلى مجالات التحليل والتركيب، والبحث المنهجي، والكشف عن التناقض، وتعزيز القدرة على المراجعة والنقد والاستقلال الفكري، ويمكن توضيح أبرز هذه المستويات على النحو الآتي:

1 ضبط المفاهيم بوصفه مدخلًا لتنظيم التفكير: يبدأ تنظيم التفكير من تحديد المفاهيم التي يستخدمها العقل؛ لأن المفهوم يمثل وحدة أساسية في بناء الأحكام والاستدلالات، ولا يمكن أن يكون الحكم واضحًا إذا كانت المفاهيم الداخلة فيه غامضة أو متعددة الدلالة دون تحديد للسياق الذي تستخدم فيه، ومن هنا ارتبطت دراسة المنطق بمبحث التعريف والحدود، إذ إن تحديد معنى

المفهوم يهيئ الشروط التي تسمح باستخدامه بصورة أكثر اتساقًا في عملية التفكير، وتبرز أهمية هذه المسألة في أن كثيرًا من الاضطرابات الفكرية لا تنشأ من ضعف القدرة على الاستنتاج وحدها، وإنما قد تبدأ من عدم الدقة في استعمال المفاهيم، فقد يستخدم المتكلم لفظًا واحدًا بمعنيين مختلفين في سياق الحجة نفسها، فيبدو الاستدلال متماسكًا ظاهريًا، بينما يكون الانتقال من مقدمة إلى أخرى قائمًا على تغير غير معلن في معنى المفهوم، ولذلك فإن تحديد المفاهيم لا يمثل مرحلة شكلية تسبق التفكير، وإنما يمثل أحد الشروط التي تجعل التفكير قابلًا للفحص، وقد أولى زكي نجيب محمود أهمية واضحة لمسائل الحدود والتعريفات ووحدات التفكير ضمن البناء المنطقي الذي قدمه، وهو ما يؤكد أن تنظيم التفكير يرتبط بتنظيم العناصر اللغوية والمفهومية التي يتشكل منها الحكم والاستدلال. (محمود، 1961، ص509)

وعلى هذا الأساس يمكن القول إن وضوح المفهوم يسبق وضوح الحكم؛ لأن الحكم لا يتشكل في فراغ، وإنما يقوم على مفاهيم تربط بينها علاقة معينة، فإذا اضطربت هذه المفاهيم، انتقل الاضطراب إلى الأحكام التي تتأسس عليها، ثم إلى النتائج التي تستخلص منها.

2 ترتيب الأفكار والقضايا: لا يقتصر تنظيم التفكير على تحديد المفاهيم، وإنما يتطلب كذلك ترتيب القضايا التي تتكون منها عملية التفكير، فالفكرة لا تكتسب قيمتها الاستدلالية لمجرد وجودها، وإنما من موقعها وعلاقتها بالأفكار الأخرى، وقد تكون القضية مقدمة لاستنتاج قضية أخرى، أو نتيجة لحكم سابق، أو تفسيرًا لمعطى معين، أو اعتراضًا على نتيجة سابقة، ومن هنا فإن التفكير المنظم يقتضي أن يكون العقل قادرًا على التمييز بين هذه الوظائف المختلفة للقضايا، وألا يعامل جميع الأفكار على أنها متساوية من حيث موقعها في الاستدلال، وتكشف مباحث المنطق في القضايا والعلاقات والاستدلال عن هذه الطبيعة التنظيمية؛ إذ لا يدرس المنطق القضية باعتبارها جملة منفردة فحسب، وإنما يدرس إمكان دخولها في علاقات منطقية مع قضايا أخرى، وقد أفرد زكي نجيب محمود لهذه الجوانب مباحث في القضايا والعلاقات والاستدلال المباشر، مما يعكس أهمية ترتيب العلاقات بين وحدات التفكير. (محمود، 1961، ص511) ومن الناحية المعرفية يؤدي هذا التنظيم إلى منع العقل من الانتقال السريع بين نتائج لا يجمعها رابط واضح، فحين يحدد الإنسان مقدماته أولًا، ثم يبين ما يترتب عليها يصبح قادرًا على اكتشاف موضع الخطأ إذا ظهرت نتيجة لا تتفق مع ما سبقها.

3 تنظيم العلاقة بين المقدمات والنتائج: يمثل الانتقال من المقدمات إلى النتائج إحدى أهم صور التنظيم المنطقي للتفكير، فالاستنتاج لا ينبغي أن يكون مجرد انتقال نفسي من فكرة إلى أخرى، وإنما ينبغي أن يقوم على علاقة يمكن تبريرها بين ما يُسلَّم به وما يُستنتج منه، وتظهر أهمية هذا الجانب بوضوح في كتاب محمود قاسم المنطق الحديث ومناهج البحث، الذي يتناول العلاقة بين المنطق ومناهج البحث، ويناقش الاستدلال والمنهج التجريبي، والملاحظة والتجربة والفروض والتحقق من صدقها، وتكشف هذه المعالجة عن أن المنطق يتجاوز الجانب الصوري الضيق إلى المشاركة في تنظيم عمليات البحث التي ينتقل فيها الباحث من المعطيات إلى الفروض، ثم إلى النتائج والتحقق منها. (قاسم، 1966، ص134)

وهذا يعني أن التفكير المنظم لا يسأل فقط عن ما النتيجة؟ وإنما يسأل كذلك: كيف وصلنا إليها؟ وما المقدمات التي اعتمدنا عليها؟ وهل تسمح هذه المقدمات فعلًا بالوصول إلى النتيجة؟ ويشكل هذا التحول من التركيز على النتيجة وحدها إلى فحص الطريق المؤدي إليها أحد أهم مظاهر الوعي المنطقي.

4 المنطق ومنهجية البحث: يتسع أثر التنظيم المنطقي عندما ينتقل من التفكير الفردي إلى البحث المنهجي؛ لأن الباحث لا يتعامل مع أفكار منفصلة، بل يعمل ضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وتنظيم المعطيات وصياغة الفروض واختيار طريقة التحقق منها، ثم تحليل النتائج وربطها بالسؤال الذي بدأ منه البحث، وفي هذا المجال تبرز أهمية كتاب عبد الرحمن بدوي مناهج البحث العلمي، الذي يتناول الاستدلال والبرهان والتجربة والملاحظة والفروض والمناهج المختلفة للبحث العلمي، وتظهر في بنية الكتاب العلاقة بين التفكير المنطقي وبين بناء المعرفة المنهجية، ولا سيما في الانتقال من المشكلة إلى الفرض ثم إلى الاختبار والنتيجة. (بدوي، 1977، ص98) وعليه فإن المنطق يسهم في تنظيم التفكير العلمي من خلال جعل العلاقة بين السؤال والفرض والنتيجة علاقة قابلة للتتبع، فكل نتيجة علمية تحتاج إلى أن يكون الطريق المؤدي إليها واضحًا بما يكفي لكي يستطيع الباحث أو القارئ فحصه ومناقشته.

5 التحليل والتركيب في تنظيم التفكير: من صور التنظيم العقلي كذلك قدرة الإنسان على التحليل والتركيب، فالتحليل يسمح بتفكيك الموضوع إلى عناصره الأساسية، بينما يسمح التركيب بإعادة بناء العلاقات بين هذه العناصر ضمن تصور أكثر شمولًا، وتبرز هذه الثنائية في معالجة محمود

قاسم للمنطق ومناهج البحث؛ إذ تناول في كتابه العلاقة بين التحليل والتركيب، وربطهما بمسار التفكير والبحث في الظواهر والمشكلات، كما يعالج الكتاب الملاحظة والتجربة والفروض والسببية والمناهج الخاصة بمختلف العلوم، بما يوضح أن التفكير المنهجي لا يعتمد على عملية واحدة، وإنما على مجموعة من العمليات المتكاملة. (قاسم، 1966، 540) ومن الناحية الفكرية لا يمكن للتحليل أن يكون كافيًا بمفرده؛ لأن تفكيك الظاهرة إلى عناصرها قد يؤدي إلى فقدان العلاقات التي تربط هذه العناصر، وفي المقابل فإن التركيب دون تحليل قد يؤدي إلى بناء تصورات عامة لا تستند إلى فهم دقيق لمكوناتها، ومن ثم فإن التفكير المنظم يحتاج إلى التوازن بين التفكيك وإعادة البناء، وهنا تبرز أهمية المنطق في تدريب العقل على الانتقال بين المستويين: من الكل إلى الأجزاء، ومن الأجزاء إلى الكل، مع الحفاظ على العلاقات التي تجعل عملية الانتقال مبررة.

6 الاتساق ومواجهة التناقض: ومن أهم وظائف التنظيم المنطقي المحافظة على الاتساق الداخلي للتفكير، فالفكرة التي تتناقض مع مقدماتها أو مع النتائج التي يترتب عليها التفكير نفسه تحتاج إلى إعادة فحص، ولا يعني الاتساق أن تكون جميع الأفكار متشابهة، وإنما يعني أن تكون العلاقات بينها قابلة للفهم وألا يؤدي بعضها إلى نفي ما يقرره بعضها الآخر دون مبرر، ويكشف اهتمام المنطق بالقضايا والعلاقات والاستدلال عن هذه الوظيفة؛ إذ إن دراسة العلاقات بين القضايا تتيح للعقل اكتشاف ما بينها من توافق أو تعارض أو لزوم استدلالي، وقد تناول زكي نجيب محمود هذه الجوانب ضمن مباحث القضايا والعلاقات وأخطاء المنطق التقليدي والاستدلال المباشر، بما يؤكد أن تنظيم التفكير يرتبط بإمكان اختبار العلاقات بين الأحكام. (محمود، 1961، ص76) ومن هنا يصبح الاتساق معيارًا مهمًا في تقويم التفكير، لأنه يمنع العقل من تبني مجموعة من الأحكام التي لا يمكن الجمع بينها دون الوقوع في التناقض.

7 تنظيم التفكير بين العقل والخبرة: ولا يعني التنظيم المنطقي أن التفكير ينفصل عن الواقع أو الخبرة، بل إن العلاقة بينهما تعد من القضايا المهمة في تطور المنطق ومناهج البحث، ويظهر ذلك في انتقال الاهتمام من المنطق الصوري إلى دراسة المناهج التي تستخدم الملاحظة والتجربة والفروض والتحقق، وهي موضوعات تناولها محمود قاسم في سياق عرضه للمنطق الحديث ومناهج البحث. (قاسم، 1966، ص523) ومن هنا يمكن التمييز بين سلامة التنظيم المنطقي

وبين صدق المعطيات التي ينطلق منها التفكير، فقد يكون الانتقال بين مجموعة من المقدمات والنتائج منظمًا، لكن المقدمات نفسها قد تحتاج إلى اختبار مستقل، ولذلك لا ينبغي اختزال التفكير المنطقي في مجرد الترتيب الشكلي، وإنما ينبغي النظر إليه ضمن منظومة معرفية تجمع بين سلامة الاستدلال وفحص المعطيات، وهذه النقطة ذات أهمية خاصة في الدراسات الفلسفية؛ لأن الفلسفة لا تسأل عن كيفية الوصول إلى النتيجة فقط، بل تسأل أيضًا عن الأسس التي تجعل تلك النتيجة قابلة للتبرير.

8 المنطق والقدرة على مراجعة الأحكام: يؤدي تنظيم التفكير إلى نتيجة تتجاوز الوصول إلى الحكم، وهي إمكانية مراجعة الحكم، فحين تكون المقدمات واضحة والعلاقات الاستدلالية محددة، يستطيع الإنسان العودة إلى خطوات تفكيره واكتشاف موضع الخلل إذا ظهر خطأ في النتيجة، أما التفكير غير المنظم فإنه غالبًا ما يجعل الخطأ غير قابل للتحديد؛ لأن الأفكار تكون متداخلة، والمقدمات غير معلنة، والنتائج مرتبطة بانطباعات شخصية يصعب فحصها، ومن هنا فإن المنطق لا يمنح العقل حصانة مطلقة ضد الخطأ، وإنما يمنحه قدرة أفضل على اكتشاف الخطأ وتصحيحه، وهذه الوظيفة أكثر أهمية من الادعاء بأن التفكير المنطقي يقود دائمًا إلى نتائج صحيحة؛ لأن المعرفة الإنسانية بطبيعتها قابلة للمراجعة والتصحيح.

9 المنطق والاستقلال الفكري: يرتبط تنظيم التفكير كذلك ببناء الاستقلال الفكري؛ لأن الإنسان الذي يدرك كيفية بناء الحجة يستطيع أن يميز بين الفكرة التي تستند إلى مبررات وبين الفكرة التي تستمد قوتها من شيوعها أو من مكانة صاحبها، وهنا يتحول المنطق من أداة تقنية إلى وسيلة لبناء موقف فكري أكثر استقلالًا، فالفرد لا يرفض رأي الآخر لمجرد أنه مختلف عنه، ولا يقبله لمجرد أنه صادر عن شخصية مؤثرة، وإنما يحاول فحص مقدماته وأدلته ونتائجه، وتتوافق هذه الرؤية مع اتساع مفهوم المنطق الحديث نحو مناهج البحث، إذ لم يعد التفكير المنطقي محصورًا في دراسة الأشكال القياسية، بل أصبح مرتبطًا بمشكلات البحث والفروض والاختبار والنتائج. (قاسم، 1966، ص96)

10 المنطق وبناء التفكير العلمي: يظهر التنظيم المنطقي بأوضح صورة في التفكير العلمي؛ لأن البحث العلمي لا يقوم على تجميع المعلومات فحسب، وإنما على تنظيمها في إطار يسمح بتكوين الفرضيات وفحصها والوصول إلى نتائج يمكن مناقشتها، وقد أفرد زكي نجيب محمود قسمًا من

المنطق الوضعي لخصائص التفكير العلمي، ثم ناقش العلم الصوري والعلم التجريبي ومناهج البحث العلمي، الأمر الذي يعكس العلاقة الوثيقة بين المنطق وبين بناء المعرفة العلمية. (محمود، 1961، ص219) أما عبد الرحمن بدوي فقد جعل الاستدلال والبرهان والملاحظة والتجربة والفروض عناصر أساسية في عرضه لمناهج البحث العلمي، بما يوضح أن التفكير العلمي المنظم يقوم على تفاعل مجموعة من العمليات العقلية والمنهجية، وليس على الاستنتاج وحده. (بدوي، 1977، ص69) وبذلك يتبين أن المنطق يؤدي دورًا في بناء التفكير العلمي من خلال تنظيم العلاقات بين المشكلة والفروض والأدلة والنتائج، وجعل المسار الذي يسلكه الباحث قابلًا للفحص والتقويم.

11 التنظيم المنطقي لا يلغي الإبداع: ومن الخطأ النظر إلى التنظيم المنطقي باعتباره قيدًا على حرية التفكير أو عائقًا أمام الإبداع؛ فالمنطق لا يمنع العقل من إنتاج الأفكار الجديدة، وإنما يساعده على اختبار الأفكار التي ينتجها، فالإبداع قد يبدأ بفكرة غير مألوفة أو فرضية جديدة، لكن انتقالها من مجرد احتمال إلى موقف معرفي يحتاج إلى فحص وتبرير، ومن هنا يمكن النظر إلى العلاقة بين الإبداع والمنطق باعتبارها علاقة تكاملية، فالإبداع يفتح مجالًا للاحتمالات، والمنطق يساعد على اختبارها وتنظيمها، وبذلك لا يكون العقل المنطقي عقلًا جامدًا، وإنما عقلًا قادرًا على الجمع بين المرونة في توليد الأفكار والانضباط في تقويمها.

12 المنطق والوعي بطريقة التفكير: إن القيمة الأعمق لتنظيم التفكير تتمثل في أنه يجعل الإنسان أكثر وعيًا بطريقة اشتغال عقله، فبدل أن يتعامل الفرد مع أفكاره بوصفها نتائج نهائية، يصبح قادرًا على التساؤل عن مصادرها ومقدماتها والعلاقات التي تقود منها إلى نتائجها، وهذا الوعي يمثل انتقالًا من مجرد امتلاك الأفكار إلى الوعي ببنيتها وآليات إنتاجها، وهو ما يمنح المنطق بعدًا فلسفيًا يتجاوز الجانب التقني؛ لأن الإنسان لا يتعلم فقط كيف يستدل، وإنما يتعلم كيف يراجع عملية استدلاله نفسها، ومن هنا يصبح التفكير المنطقي جزءًا من بناء الوعي؛ إذ إن الوعي الفكري لا يقوم على كثرة المعلومات وحدها، بل على القدرة على تنظيمها، وفحص العلاقات بينها، ومعرفة ما يمكن استنتاجه منها وما لا يمكن، يتضح مما سبق أن المنطق يؤدي وظيفة تتجاوز تحديد صور الاستدلال الصحيح إلى تنظيم البناء الداخلي للتفكير، فهو يبدأ من ضبط المفاهيم، ويمر بتنظيم القضايا والعلاقات بينها، ثم ينتقل إلى ترتيب المقدمات والنتائج، والاستفادة من التحليل والتركيب،

وفحص الاتساق، ومراجعة الأحكام، وصولًا إلى تنظيم التفكير في البحث العلمي، وبذلك يسهم المنطق في الانتقال بالعقل من التفكير العفوي إلى التفكير الواعي بمقدماته ونتائجه، ومن الحكم غير المفحوص إلى الحكم القابل للتبرير والمراجعة، كما أن أثره لا يقتصر على الجانب النظري، بل يمتد إلى بناء الاستقلال الفكري والقدرة على التعامل النقدي مع الأفكار والمواقف.

وعليه فإن تنظيم التفكير يمثل إحدى الوظائف المركزية للمنطق، لأنه يجعل العقل أكثر قدرة على مراقبة خطواته، واكتشاف مواطن الخلل، وتصحيح أحكامه، وبناء مواقفه على أساس من الاتساق والاستدلال، ومن هذه النتيجة يمكن الانتقال بصورة طبيعية إلى المحور التالي: " الاستدلال وبناء الحجة المنطقية " إذ إن الاستدلال هو المجال الذي تظهر فيه عملية التنظيم العقلي بصورة اكثر مباشرة.

ثالثاً: الاستدلال وبناء الحجة المنطقية: إذا كان المنطق يؤدي وظيفة أساسية في تنظيم عملية التفكير من خلال ضبط المفاهيم والقضايا والعلاقات التي تنتظم بينها، فإن هذه الوظيفة تتجسد بصورة أكثر وضوحًا في الاستدلال؛ إذ يمثل العملية العقلية التي ينتقل فيها الفكر من قضايا أو معارف يتخذها منطلقًا له إلى نتيجة جديدة ترتبط بها بعلاقة يمكن فحصها وتبريرها، ومن ثم فإن الاستدلال لا يمثل مجرد انتقال من فكرة إلى أخرى، وإنما يعبر عن صورة من صور التنظيم العقلي التي تجعل الطريق المؤدي إلى النتيجة قابلًا للكشف والمراجعة والتقويم، ويترتب على ذلك أن قيمة الاستدلال لا تتحدد بالنتيجة التي ينتهي إليها فحسب، وإنما تتصل كذلك بالمقدمات التي ينطلق منها، وبطبيعة العلاقة التي تربط هذه المقدمات بالنتيجة، ولذلك ارتبطت دراسة الاستدلال في المنطق بمباحث القياس والبرهان والاستنباط والاستقراء، ثم اتسعت في الفكر الحديث لتتصل بمناهج البحث وبناء المعرفة العلمية، ويظهر هذا الاتجاه في مؤلفات المنطق ومناهج البحث العربية، ومنها المنطق الوضعي لزكي نجيب محمود، الذي يعالج القضايا والحدود والعلاقات والاستدلال ضمن بناء متدرج لمكونات التفكير، وكتاب محمود قاسم المنطق الحديث ومناهج البحث الذي يربط بين العمليات المنطقية ومناهج البحث المختلفة. (محمود، 1951، ص77) وعلى هذا الأساس فإن تناول الاستدلال في هذا المحور لا ينصرف إلى عرض صوره المنطقية عرضًا مجردًا، وإنما يتجه إلى بيان دوره في بناء الحجة وتنظيم الانتقال العقلي من المقدمات إلى

النتائج، وتقويم سلامة هذا الانتقال، والكشف عن القيمة المعرفية التي يكتسبها التفكير حين يصبح قائمًا على أسباب ومبررات قابلة للفحص.

1 مفهوم الاستدلال وطبيعته: يُعد الاستدلال من المفاهيم المركزية في المنطق؛ لأنه يكشف عن الكيفية التي ينتقل بها العقل من معرفة أو مجموعة من القضايا إلى معرفة أخرى تستند إليها، ولا ينطوي هذا الانتقال على مجرد التعاقب الزمني للأفكار؛ فالفكرة اللاحقة لا تصبح نتيجة استدلالية لمجرد ورودها بعد فكرة سابقة، وإنما تكتسب هذه الصفة عندما تقوم بينها وبين ما سبقها علاقة عقلية تبرر الانتقال منها إليها، ومن هذا المنطلق يتضمن الاستدلال عناصر مترابطة تتمثل في مقدمات ينطلق منها التفكير، ونتيجة يتجه إليها، وعلاقة استدلالية تصل بين الطرفين، وتكشف هذه البنية عن الطبيعة التنظيمية للاستدلال؛ إذ لا يكون الانتقال العقلي فيه عشوائيًا أو قائمًا على مجرد الانطباع، وإنما يخضع لعلاقة يمكن تحليلها والحكم عليها، ويختلف الاستدلال، بهذا المعنى، عن التداعي الحر للأفكار؛ فقد ينتقل الإنسان من فكرة إلى أخرى بسبب التشابه أو الارتباط النفسي أو التجربة الشخصية، إلا أن مثل هذا الانتقال لا يصبح استدلالًا إلا عندما يكون الانتقال إلى النتيجة قائمًا على مبرر عقلي. ومن هنا ارتبط مفهوم الاستدلال بالبرهان والحجة، لأن كل استدلال يتضمن ضمنيًا محاولة لتبرير الوصول إلى نتيجة معينة.

وتتضح أهمية هذه الوظيفة في التفكير الفلسفي بصورة خاصة؛ إذ لا تكتفي الفلسفة بطرح الأسئلة أو تقديم المواقف، وإنما تسعى إلى بناء المواقف من خلال الحجج والمبررات، ومن ثم يمثل الاستدلال إحدى الوسائل التي ينتقل بها التفكير الفلسفي من مجرد التساؤل إلى بناء الموقف القابل للمناقشة والنقد.

2 بنية الاستدلال (المقدمات والنتيجة والعلاقة المنطقية): يقتضي تحليل الاستدلال الوقوف على بنيته الداخلية، إذ لا يمكن تقويم أي عملية استدلالية من دون التمييز بين القضايا التي ينطلق منها التفكير والقضية التي ينتهي إليها والعلاقة التي تربط بينهما، وتمثل القضايا التي يستند إليها التفكير مقدمات الاستدلال، بينما تمثل القضية التي يسعى إلى إثباتها أو تبريرها النتيجة، أما العلاقة التي تصل بينهما فهي التي تحدد طبيعة الانتقال المنطقي ومدى مشروعيته، وتنبع أهمية هذا التمييز من أنه ينقل عملية التقويم من النظر إلى النتيجة وحدها إلى فحص البناء الذي أدى إليها، فقد تكون النتيجة صحيحة في ذاتها، ولكن لا تكون مستنتجة استنتاجًا صحيحًا من المقدمات المقدمة

لتبريرها، كما قد تكون المقدمات مقبولة، إلا أن العلاقة التي تربطها بالنتيجة لا تكون كافية للوصول إليها، ومن هنا فإن التفكير المنطقي لا يسأل فقط: ما النتيجة التي توصلنا إليها؟ وإنما يسأل كذلك: من أين بدأنا؟ وكيف انتقلنا؟ وما الذي يبرر هذا الانتقال؟ وهذه الأسئلة تمثل جوهر التقويم المنطقي للحجة، وقد أدى هذا الاهتمام ببنية الاستدلال إلى التمييز بين الجانب المتعلق بمادة القضايا والجانب المتعلق بصورة العلاقة بينها؛ وهو تمييز أساسي لفهم طبيعة الحجة وتقويمها.

3 الاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي: تتعدد صور الاستدلال تبعًا لطبيعة العلاقة بين المقدمات والنتائج، ويأتي في مقدمتها الاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي، ويختلف النمطان في اتجاه الحركة العقلية وفي طبيعة النتيجة التي يسعى كل منهما إلى الوصول إليها، يقوم الاستدلال الاستنباطي على الانتقال من مقدمات إلى نتيجة تترتب عليها وفق علاقة لزوم منطقي، وتكتسب النتيجة في هذا النمط قوتها من طبيعة العلاقة التي تربطها بالمقدمات؛ فإذا كانت المقدمات صحيحة وكان البناء الاستدلالي سليمًا، فإن النتيجة تكون لازمة عنها في إطار ذلك البناء، وتبرز أهمية الاستنباط في المجالات التي تقوم المعرفة فيها على البرهان والنسق العقلي؛ إذ يسمح بتحديد النتائج التي يمكن استخلاصها من مجموعة من المبادئ أو القضايا دون الحاجة في كل مرة إلى الرجوع إلى الوقائع الجزئية، أما الاستدلال الاستقرائي فيتحرك في الاتجاه المقابل، إذ ينطلق من ملاحظات أو حالات جزئية نحو نتيجة أو تعميم أوسع من الحالات التي تمت ملاحظتها، ولذلك ارتبط الاستقراء ارتباطًا وثيقًا بالبحث التجريبي وبناء التعميمات العلمية، ولا يعني الاختلاف بين الاستنباط والاستقراء أن أحدهما يمثل التفكير المنطقي والآخر يقع خارجه، بل إن كليهما يعبر عن نمط من أنماط الانتقال المنظم في التفكير، وإن اختلفت طبيعة النتائج التي يصل إليها كل منهما. فالاستنباط يهتم بما يلزم عن المقدمات، في حين يسهم الاستقراء في الانتقال من الجزئيات والملاحظات إلى تعميمات تتجاوزها، وتنبع أهمية التمييز بينهما من أن تقويم النتيجة يجب أن يأخذ طبيعة الاستدلال المستخدم في الوصول إليها بعين الاعتبار؛ فلا يصح التعامل مع النتيجة الاستقرائية بالمعايير نفسها التي تستخدم في الحكم على النتيجة الاستنباطية.

4 الاستدلال وبناء الحجة المنطقية: إذا كان الاستدلال يمثل عملية الانتقال المنظم من المقدمات إلى النتائج، فإن الحجة المنطقية تمثل البناء الذي تتجسد فيه هذه العملية بصورة قابلة للعرض والمناقشة والتقويم، ولذلك لا يمكن فصل دراسة الاستدلال عن دراسة الحجة؛ لأن الحجة تقوم

أساسًا على تقديم أسباب أو مقدمات بقصد دعم نتيجة معينة، وتختلف الحجة المنطقية عن مجرد إبداء الرأي؛ فالرأي قد يعبر عن موقف شخصي لا يتطلب بالضرورة تقديم مبررات، أما الحجة فتقوم على محاولة إسناد النتيجة بأسباب يمكن للآخرين فحصها ومناقشتها، وعلى هذا الأساس فإن بناء الحجة يتطلب وضوح النتيجة التي يراد الدفاع عنها، وتحديد المقدمات التي تستند إليها، وبيان العلاقة التي تجعل هذه المقدمات داعمة للنتيجة، وكلما كانت هذه العناصر أكثر وضوحًا، أمكن للمتلقي أن يتتبع المسار الذي اتبعه صاحب الحجة وأن يحدد مواطن الاتفاق أو الاختلاف معه، وهنا تظهر الوظيفة المعرفية للمنطق؛ فهو لا يفرض على الإنسان نتيجة معينة، وإنما يساعده على إظهار الأساس الذي تقوم عليه النتيجة، وبذلك ينتقل التفكير من مجرد إعلان المواقف إلى تقديم مبرراتها، وهو انتقال يمثل أحد مظاهر النضج الفكري.

5 تقويم الحجة المنطقية: لا تكتمل قيمة الحجة بمجرد وجود مقدمات ونتيجة، وإنما تتطلب إخضاعها للفحص والتقويم، ويقوم هذا التقويم على مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بطبيعة المقدمات والعلاقة التي تربطها بالنتيجة، فمن جهة أولى ينبغي النظر في المقدمات نفسها: هل هي واضحة؟ وهل تستند إلى معرفة أو دليل مناسب؟ وهل تتناسب مع النتيجة المراد الوصول إليها؟ ومن جهة ثانية ينبغي فحص العلاقة الاستدلالية: هل تسمح المقدمات فعلًا بالوصول إلى النتيجة، أم أن الانتقال بينها يتضمن قفزة غير مبررة؟ وهنا تبرز أهمية التمييز بين صدق المقدمات وصحة الاستدلال، فصحة البناء الاستدلالي تتعلق بالعلاقة المنطقية بين المقدمات والنتيجة، في حين يتعلق صدق المقدمات بمطابقتها لما هو ثابت أو مقبول على أساس معرفي مستقل، ويمنع هذا التمييز الوقوع في خطأ شائع يتمثل في افتراض أن النتيجة تكون صحيحة لمجرد أنها وصلت عبر خطوات تبدو مرتبة، فالترتيب الشكلي وحده لا يكفي لإثبات الحقيقة، كما أن صدق النتيجة في ذاتها لا يثبت أن الطريق الذي اتبع للوصول إليها كان سليمًا، ومن ثم فإن تقويم الحجة عملية مركبة تجمع بين فحص مادتها المعرفية وفحص بنيتها الاستدلالية.

6 التحليل والتركيب ودورهما في عملية الاستدلال: يرتبط الاستدلال بعمليتي التحليل والتركيب ارتباطًا وثيقًا؛ إذ يحتاج العقل في كثير من الأحيان إلى تفكيك المشكلة أو القضية إلى عناصرها قبل أن يستطيع إدراك العلاقات التي تربط بينها، ثم يعيد تركيب هذه العناصر ضمن تصور أكثر شمولًا، ويؤدي التحليل وظيفة الكشف عن مكونات المشكلة وشروطها والعلاقات الداخلية بينها،

في حين يسمح التركيب بإعادة تنظيم هذه المكونات في صورة تمكن من بناء تصور متكامل عنها، ومن ثم لا يمثل التحليل والتركيب عمليتين متعارضتين، وإنما مرحلتين متكاملتين في بناء التفكير المنظم، وتزداد أهمية ذلك في التفكير الفلسفي والعلمي؛ لأن المشكلات المركبة لا يمكن التعامل معها بصورة فعالة من دون القدرة على التمييز بين عناصرها، وفي الوقت نفسه عدم فقدان العلاقات التي تجعل منها وحدة مترابطة.

ومن هنا فإن الاستدلال لا يعمل في فراغ، وإنما يستفيد من العمليات العقلية السابقة عليه والمصاحبة له، وفي مقدمتها التحليل والتركيب، لأن الوصول إلى نتيجة مبررة يتطلب فهمًا واضحًا للعناصر التي تشكل موضوع التفكير.

7 الاستدلال والبحث عن المعرفة: يتجاوز الاستدلال وظيفة ترتيب الأفكار إلى الإسهام في بناء المعرفة؛ إذ يستطيع العقل من خلاله الانتقال من المعارف السابقة إلى نتائج جديدة، أو من الوقائع الجزئية إلى تعميمات أوسع، أو من المبادئ العامة إلى تطبيقات ونتائج خاصة، ولهذا يحتل الاستدلال مكانة أساسية في مناهج البحث العلمي؛ فالباحث لا يكتفي بجمع المعلومات، وإنما يسعى إلى إقامة علاقات بينها تمكنه من تفسير الظاهرة أو اختبار فرضية أو الوصول إلى نتيجة، ويظهر هذا الارتباط بوضوح في كتاب محمود قاسم المنطق الحديث ومناهج البحث، الذي يجمع بين دراسة المنطق وبين مباحث المنهج والبحث، بما يكشف عن انتقال الاهتمام من المنطق بوصفه دراسة مجردة لقواعد الاستدلال إلى النظر إليه بوصفه أداة لتنظيم النشاط المعرفي. (قاسم، 1966، ص90) وبذلك يصبح الاستدلال حلقة أساسية في سلسلة إنتاج المعرفة، تبدأ بالمشكلة أو السؤال، وتمر بجمع المعطيات وتنظيمها وتحليلها، ثم بناء العلاقات بينها، وتنتهي بالنتائج التي يمكن فحصها ومناقشتها.

8 الاستدلال والتفكير النقدي: تتضح قيمة الاستدلال بصورة أكبر عندما يرتبط بالتفكير النقدي؛ لأن التفكير النقدي لا يقوم على رفض الآراء أو قبولها بصورة مسبقة، وإنما على فحص الأسس التي تقوم عليها، فالقدرة على تحليل الحجة، وتحديد مقدماتها، والكشف عن العلاقة بينها وبين النتيجة، وتمييز الدليل عن الادعاء، كلها عمليات تتطلب وعيًا استدلاليًا، ومن ثم فإن تدريب العقل على الاستدلال لا يقتصر أثره على تحسين القدرة على حل المشكلات، بل يسهم كذلك في بناء موقف أكثر قدرة على الفحص والمناقشة، ويصبح الفرد في هذه الحالة أقل استعدادًا لقبول الحكم

لمجرد شيوعه أو صدوره عن سلطة معرفية أو اجتماعية، وأكثر ميلًا إلى السؤال عن مبرراته وأدلته، ولا يعني ذلك رفض السلطة أو الخبرة، وإنما يعني إخضاع الادعاء إلى مستوى مناسب من الفحص بحسب طبيعة الموضوع، ومن هنا يتصل الاستدلال ببناء العقل النقدي الذي لا يتعامل مع المعرفة بوصفها مجموعة من النتائج النهائية، وإنما بوصفها بناءً يمكن مناقشة أسسه وتقويم أدلته ومراجعة نتائجه.

9 الاستدلال والاستقلال الفكري: إذا كان الاستدلال يدرب العقل على البحث عن المبررات، فإن من نتائجه المهمة تعزيز الاستقلال الفكري، فالاستقلال لا يعني الانفصال عن آراء الآخرين، وإنما القدرة على التعامل معها بصورة واعية، من خلال فهمها وتحليل حججها وموازنة أدلتها، وعندما يمتلك الفرد القدرة على بناء الحجة وتقويم الحجج المقابلة، يصبح موقفه الفكري أقل ارتباطًا بالتقليد وأقرب إلى الاختيار الواعي، وهنا لا يعمل المنطق على فرض موقف محدد، وإنما يمنح العقل أدوات تساعده على الوصول إلى الموقف الذي يستطيع الدفاع عنه على أساس من المبررات، ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في المجال الفلسفي؛ لأن الفكر الفلسفي يقوم في أحد أبعاده على مساءلة الأفكار السائدة وفحص الأسس التي تستند إليها، وهو ما يجعل الاستدلال أحد الأدوات الرئيسة في ممارسة التفكير الفلسفي.

10 الاستدلال وبناء الوعي الفكري: تتجمع الوظائف السابقة للاستدلال في مستوى أوسع يتمثل في بناء الوعي بطريقة التفكير، فالإنسان لا يصبح أكثر وعيًا بمجرد أن يمتلك عددًا أكبر من المعلومات، وإنما عندما يستطيع إدراك كيفية تنظيم هذه المعلومات، وكيفية الانتقال منها إلى الأحكام، والأسس التي تجعل بعض النتائج أكثر تبريرًا من غيرها، ومن هنا يسهم الاستدلال في نقل الفرد من مستوى امتلاك الأفكار إلى مستوى الوعي بكيفية تشكلها وتبريرها، وهذا التحول يمثل بعدًا أساسيًا في بناء الوعي الفكري؛ لأن الوعي لا يتعلق بما نفكر فيه فقط، وإنما يتعلق أيضًا بكيفية تفكيرنا فيه، وعندما تصبح المقدمات واضحة، والعلاقات الاستدلالية قابلة للفحص، والنتائج قابلة للمراجعة، يصبح العقل أكثر قدرة على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وأقل عرضة للوقوع في الأحكام المتسرعة أو النتائج غير المبررة، ومن ثم فإن الاستدلال وإن كان في أصله مبحثًا منطقيًا، يمتلك امتدادًا معرفيًا وفكريًا يتصل بتكوين الإنسان القادر على التفكير المنظم والنقدي والمستقل. (فضل الله، 1979، ص45)

يتضح مما تقدم أن الاستدلال يمثل حلقة أساسية في البناء المنطقي للتفكير؛ إذ ينقل العقل من مجرد تنظيم المفاهيم والقضايا إلى تنظيم العلاقات التي تربط بينها، ومن امتلاك المعارف إلى توظيفها في بناء نتائج جديدة، ولا تتحدد قيمة الاستدلال بمجرد قدرته على الوصول إلى نتيجة، وإنما تتحدد بسلامة العلاقة بين المقدمات والنتيجة، وبمدى قوة المبررات التي يقوم عليها، كما أن تعدد صوره ولا سيما الاستنباط والاستقراء، يكشف عن تعدد الوظائف التي يؤديها في بناء المعرفة؛ فالاستنباط ينظم ما يترتب عن المقدمات من نتائج، بينما يتيح الاستقراء الانتقال من الملاحظات الجزئية إلى التعميمات الأوسع، وفي الحالتين يظل الاستدلال مرتبطًا بضرورة تنظيم العلاقة بين المعطيات والنتائج، ويترتب على ذلك أن الاستدلال لا يمثل مجرد أداة تقنية في علم المنطق، بل يعد آلية معرفية لتنظيم التفكير وبناء الحجة وتقويمها، ووسيلة لتعزيز التفكير النقدي والاستقلال الفكري، ومن هنا تتجاوز قيمته حدود الجانب الصوري إلى الإسهام في بناء وعي قادر على فحص الأفكار ومراجعة الأحكام والكشف عن الأسس التي تقوم عليها المواقف الفكرية.

رابعاً: المنطق ومواجهة أخطاء التفكير والمغالطات: إنَّ تنظيم التفكير لا يكتمل بمجرد إحكام المفاهيم وترتيب القضايا وإقامة العلاقات الاستدلالية بينها، لأن التفكير الإنساني على الرغم من قابليته للتنظيم العقلي يظل معرضًا لأنماط متعددة من الانحراف التي قد تؤثر في سلامة الأحكام والنتائج، فإذا كان الاستدلال يمثل الآلية التي ينتقل بها العقل من المقدمات إلى النتائج، فإن دراسة المغالطات تمثل الوجه النقدي لهذه العملية؛ إذ تنصرف إلى الكشف عن المواطن التي يبدو فيها الانتقال الاستدلالي مقبولًا، في حين لا يوفر في حقيقة الأمر أساسًا كافيًا للنتيجة التي ينتهي إليها، ومن ثم فإن دراسة المغالطات لا تأتي بوصفها موضوعًا منفصلًا عن المنطق، وإنما باعتبارها امتدادًا ضروريًا لدراسة الاستدلال والحجة وتقويمهما، وتكتسب هذه المسألة أهميتها من أن الخطأ في التفكير لا يتخذ دائمًا صورة واضحة أو مباشرة؛ فقد تأتي الحجة في صياغة لغوية متماسكة، أو تستند إلى مقدمة تبدو معقولة، أو تستثير استجابة عاطفية قوية، ثم تنتهي إلى نتيجة لا تترتب على ما سبقها ترتيبًا منطقيًا كافيًا، ولهذا فإن قوة التأثير والإقناع لا يمكن أن تكون معيارًا مستقلًا لصحة الحجة؛ إذ قد تكون الحجة مؤثرة في المتلقي بسبب طريقة عرضها أو طبيعة اللغة المستخدمة فيها، من دون أن تمتلك القوة الاستدلالية التي تبرر النتيجة، ويؤكد عادل مصطفى أهمية دراسة الحجة في صورتها الواقعية كما تظهر في اللغة والحوار اليومي، لأن المغالطات لا

تنشأ في الصيغ المنطقية المجردة وحدها، وإنما تظهر بصورة واسعة في الحجاج الطبيعي، ومن هذا المنطلق فإن الوظيفة النقدية للمنطق تتمثل في إخضاع الحجة للفحص بدل الاكتفاء بمظهرها الإقناعي، وذلك من خلال تحليل مقدماتها، والكشف عن افتراضاتها الضمنية، وفحص العلاقة التي تربطها بالنتيجة، والتأكد من عدم انتقال الفكر من مقدمات محدودة إلى نتائج أوسع مما تسمح به الأدلة، ولا يقتصر هذا الدور على اكتشاف أخطاء الآخرين، بل يتجه أساسًا إلى تدريب العقل على مراجعة طرائق تفكيره، لأن الوعي بالمغالطة يصبح ذا قيمة معرفية حقيقية عندما يتحول إلى قدرة على مراقبة التفكير الذاتي وتصحيح مساره.

1 مفهوم المغالطة وطبيعتها: تُشير المغالطة إلى خلل في بناء الحجة أو في طريقة الانتقال من مقدماتها إلى نتيجتها، بحيث تبدو الحجة في ظاهرها داعمة للنتيجة، بينما يكشف تحليلها عن عدم كفاية الأساس الذي تستند إليه، ولذلك لا تكمن المشكلة في المغالطة دائمًا في أن النتيجة خاطئة بالضرورة، وإنما في أن الطريق الذي قُدِّم لتبريرها لا يكفي لإثباتها، وهذا التمييز مهم؛ لأن الحكم على المغالطة لا ينبغي أن يقوم على النتيجة وحدها، فقد يصل شخص إلى نتيجة صحيحة عن طريق استدلال معيب، كما يمكن أن يصل إلى نتيجة خاطئة مع استخدام صياغة تبدو في ظاهرها منطقية، ولذلك ينبغي أن يتجه التقويم إلى العلاقة بين المقدمات والنتيجة، وإلى الافتراضات التي تستند إليها الحجة، وإلى مدى كفاية الأدلة المقدمة، ومن هنا تتميز دراسة المغالطات عن مجرد دراسة " الأخطاء " فهي تسعى إلى الكشف عن الآلية التي تجعل الخطأ مقنعًا أو قابلًا للتصديق، وقد جعل عادل مصطفى هذا الجانب محورًا أساسيًا في كتابه، فبدأ بدراسة المنطق غير الصوري وأهمية الإلمام به وأهمية دراسة المغالطات، قبل الانتقال إلى نماذج متنوعة منها، مثل المصادرة على المطلوب والتعميم المتسرع والاحتكام إلى السلطة والحجة الشخصية ومغالطة رجل القش وغيرها، وعليه فإن المغالطة تمثل مشكلة في تبرير النتيجة، وليس بالضرورة في النتيجة ذاتها، وهو ما يجعل الكشف عنها عملية تحليلية تتطلب تفكيك الحجة إلى عناصرها وفحص العلاقات القائمة بينها.

2 المغالطات بين الشكل المنطقي ومضمون الحجة: لا تظهر جميع المغالطات على مستوى واحد؛ فبعضها يرتبط بصورة الاستدلال وبنيته، بينما يتصل بعضها الآخر بمضمون الحجة أو باللغة التي صيغت بها أو بالسياق الذي استخدمت فيه، ومن هنا جرى التمييز في الدراسات المنطقية

المعاصرة بين المغالطات الصورية والمغالطات غير الصورية، وتتعلق المغالطة الصورية بصورة الاستدلال ذاتها، بحيث يمكن الكشف عن الخلل من خلال تحليل البنية المنطقية للحجة، أما المغالطة غير الصورية فتظهر غالبًا في الحجج التي تستخدم اللغة الطبيعية، ويحتاج اكتشاف الخلل فيها إلى النظر في المعنى والسياق والافتراضات والمعلومات التي تقوم عليها الحجة، وتكشف الدراسات الحديثة للتفكير النقدي أن نسبة كبيرة من المغالطات التي يواجهها الإنسان في النقاشات اليومية تنتمي إلى هذا المستوى غير الصوري، وتنبع أهمية هذا التمييز من أن التفكير في الواقع لا يتم غالبًا داخل صيغ رمزية خالصة، وإنما يجري عبر اللغة الطبيعية التي تتسم بالتعدد الدلالي والتضمين والإيحاء، فضلًا عن تأثرها بالسياق الاجتماعي والنفسي، ولذلك فإن تحليل التفكير الواقعي يحتاج إلى الجمع بين فحص البنية المنطقية وفحص مضمون الحجة وسياقها التداولي، وهنا تتضح قيمة المنطق غير الصوري؛ إذ إنه يوسع مجال النظر المنطقي من الصيغ المجردة إلى الحجج التي يستخدمها الإنسان في الحوار والنقاش والكتابة والإعلام ومختلف أنماط التواصل.

3 التحيزات والافتراضات وأثرها في إنتاج الخطأ: لا يمكن تفسير أخطاء التفكير بالمغالطات المنطقية وحدها؛ لأن عملية التفكير تتأثر كذلك بمجموعة من الافتراضات السابقة والميول والتحيزات التي قد تحدد طريقة استقبال الفرد للمعلومات وتفسيره لها، فقد يبحث الإنسان عن الأدلة التي تؤيد موقفًا سبق أن تبناه، أو يميل إلى تفسير الوقائع بطريقة تتفق مع توقعاته، أو يضفي على رأي معين قيمة أكبر بسبب مكانة صاحبه، ويشير عادل مصطفى إلى أن التفكير النقدي يتطلب إخراج الافتراضات الكامنة وراء البناء الفكري إلى مجال الفحص والنقد، وأن الإنسان لا يمارس التفكير الواضح بصورة تلقائية، بل يحتاج إلى تعلم وممارسة تتجاوز مجموعة من التحيزات والعوائق الطبيعية، وهذا يعني أن مواجهة المغالطة لا تبدأ دائمًا من النتيجة، وإنما قد تبدأ من السؤال عن الافتراض الذي سمح للحجة أن تبدو مقبولة منذ البداية، فإذا كان الافتراض غير مبرر، فإن بناء سلسلة طويلة من النتائج عليه لا يعالج المشكلة، بل قد يزيدها تعقيدًا. (مصطفى، 2007، ص65) ومن هنا فإن المنطق يؤدي وظيفة مزدوجة، فهو من جهة يضع معايير لفحص الاستدلال، ومن جهة أخرى يدفع العقل إلى مراجعة المقدمات والافتراضات التي يقوم عليها ذلك الاستدلال.

4 المغالطة والتعميم غير المبرر: من أبرز صور الخلل في التفكير الانتقال من عدد محدود من الحالات إلى حكم عام دون توافر أساس كافٍ للتعميم، ويظهر هذا النوع من المغالطة عندما يتعامل العقل مع حالات جزئية أو عينة محدودة وكأنها تمثل جميع الحالات التي ينتمي إليها الموضوع، وتكمن المشكلة هنا في أن النتيجة تتجاوز نطاق الأدلة التي استندت إليها، فإذا كانت المعطيات محدودة فإن النتيجة ينبغي أن تظل متناسبة مع حدود تلك المعطيات، ولا يجوز توسيعها دون مبرر إضافي، ولهذا فإن التعميم المتسرع لا يمثل مجرد خطأ في عدد الأمثلة المستخدمة، وإنما يكشف عن خلل في العلاقة بين حجم الدليل ومدى النتيجة، وقد خصص عادل مصطفى فصلًا مستقلًا للتعميم المتسرع، وميز فيه بين العينات غير الممثلة كميًا والعينات غير الممثلة كيفيًا، بما يكشف عن أهمية تمثيل العينة وليس مجرد كثرتها، ومن منظور التفكير المنظم تبرز أهمية هذه المغالطة في أنها تكشف ضرورة التناسب بين قوة الدليل واتساع الحكم؛ فكلما اتسعت النتيجة احتاجت إلى أساس أدلة أكثر شمولًا وتمثيلًا.

5 المصادرة على المطلوب والاستدلال الدائري: من المغالطات التي تكشف خللًا أعمق في بناء الحجة المصادرة على المطلوب؛ إذ يفترض الاستدلال النتيجة التي يفترض أن يثبتها، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فيكون ظاهر الحجة قائمًا على تقديم دليل، بينما يكون الدليل في حقيقته قائمًا على النتيجة نفسها، ويأخذ هذا الخلل صورًا متعددة، من بينها الاستدلال الدائري، الذي يعود فيه الفكر إلى النقطة التي بدأ منها، دون أن يقدم أساسًا مستقلًا يبرر الانتقال إلى النتيجة، وقد أفرد عادل مصطفى لهذا النوع من المغالطات فصلًا خاصًا، وناقش تحته الاستدلال الدائري وتحصيلات الحاصل، بما يبين أن المشكلة الأساسية ليست في ترتيب الجمل، وإنما في غياب الأساس المستقل الذي يمنح النتيجة تبريرها، وتكمن خطورة هذه المغالطة في أنها قد تمنح المتلقي شعورًا زائفًا بأن النتيجة قد أُثبتت، بينما لم يحدث في الواقع سوى إعادة صياغتها في صورة مقدمة، ولذلك فإن الكشف عنها يتطلب السؤال عن ما الجديد الذي أضافته المقدمات إلى النتيجة؟ فإذا لم تقدم المقدمات مبررًا مستقلًا، فإن الحجة لا تكون قد تقدمت معرفيًا.

6 الحجة الشخصية والاحتكام إلى السلطة: قد ينحرف النقاش عن موضوعه عندما يتحول الاهتمام من فحص الحجة إلى فحص صاحبها، ويظهر ذلك في الحجة الشخصية التي تستبدل مناقشة الموقف أو الدليل بمهاجمة الشخص الذي قدمه، وفي هذه الحالة لا يُفحَص الادعاء من حيث

مضمونه، وإنما يُرفض استنادًا إلى صفة في قائله، والخلل هنا واضح؛ لأن صحة الفكرة لا تتحدد بالصفات الشخصية لصاحبها، كما أن خطأ الشخص في جانب معين لا يثبت خطأ جميع آرائه، وقد تناول عادل مصطفى " الحجة الشخصية " بوصفها أحد الأنماط البارزة للمغالطات الحجاجية، إلى جانب " الاحتكام إلى سلطة " وغيرها من صور تحويل مسار الحجة عن موضوعها الأصلي، ولا يعني ذلك أن المعلومات المتعلقة بمصدر الدعوى أو بخبرة صاحبها عديمة القيمة؛ فخبرة المتخصص يمكن أن تكون ذات أهمية معرفية، خصوصًا في الموضوعات التي تتطلب تخصصًا، لكن القيمة المنطقية للاحتكام إلى الخبير تتوقف على صلة خبرته بالموضوع وطبيعة الادعاء وإمكان التحقق من الأدلة، ولا تتحول المكانة العلمية أو الاجتماعية إلى بديل عن البرهان، ومن هنا فإن التفكير المنظم يميز بين احترام الخبرة وبين تحويل السلطة إلى دليل بذاتها.

7 تجاهل المطلوب والحيد عن مسار الحجة: لا تنشأ أخطاء التفكير دائمًا من ضعف المقدمات أو فساد العلاقة بينها وبين النتيجة، بل قد يقع الخلل عندما تنحرف الحجة عن المسألة التي يفترض أن تعالجها أصلًا، ففي هذه الحالة قد تكون المقدمات في ذاتها قابلة للمناقشة، وقد تبدو النتيجة التي تنتهي إليها معقولة، إلا أن الحجة لا تجيب عن السؤال أو الدعوى التي كان مطلوبًا إثباتها، وإنما تنتقل إلى إثبات قضية أخرى تختلف عنها، وتتضح أهمية هذا النوع من المغالطة في الحجاج؛ لأن سلامة بعض أجزاء الحجة لا تكفي للحكم على سلامتها الكلية، ما لم تكن تلك الأجزاء مرتبطة بالنتيجة المطلوبة ارتباطًا مباشرًا، ولذلك فإن من شروط التفكير المنظم أن يحافظ الاستدلال على وحدة الموضوع والهدف الحجاجي، وألا يستبدل المسألة محل البحث بمسألة أخرى أكثر سهولة أو أكثر ملاءمة لموقف المتكلم، ويطلق على هذا النمط من الخطأ تجاهل المطلوب أو الحيد عن المسألة ، ويحدث عندما يقدم المتكلم أدلة قد تبدو ذات صلة بالموضوع العام، لكنها لا تثبت النتيجة التي يفترض أن يبرهن عليها، وقد بيّن عادل مصطفى أن الحجة في هذه الحالة تكون قد " حادت عن مرماها " لأنها تنتهي إلى نتيجة أخرى غير النتيجة المطلوبة، حتى وإن بدا الاستدلال في ذاته معقولًا، ومن الناحية المعرفية تكشف هذه المغالطة عن ضرورة التمييز بين صلة الدليل بالموضوع بصورة عامة، وصلته بالنتيجة المطلوب إثباتها بصورة خاصة؛ فقد يكون الدليل متعلقًا بالموضوع، لكنه لا يؤدي الوظيفة الاستدلالية المطلوبة، ومن هنا فإن فحص الحجة لا ينبغي أن يقتصر على السؤال: هل هذه المعلومة صحيحة؟ بل ينبغي أن يمتد إلى سؤال أكثر دقة: هل تثبت

هذه المعلومة النتيجة التي نناقشها؟ وتبرز قيمة هذا التمييز في بناء التفكير المنظم؛ إذ يمنع العقل من الانجراف وراء معلومات صحيحة في ذاتها لكنها لا تؤدي إلى النتيجة المقصودة، فالحجة القوية ليست التي تتضمن أكبر عدد من المعلومات، وإنما التي توظف المعلومات ذات الصلة لإسناد النتيجة المحددة، ولهذا يرتبط تجنب الحيد عن المسألة بمبدأ جوهري في التفكير المنطقي، هو المحافظة على الصلة بين المقدمات والنتيجة، وعدم السماح للعناصر الجانبية بأن تحل محل البرهان المطلوب، كما أن هذه المغالطة تكشف عن أهمية تحديد السؤال أو القضية محل البحث قبل البدء في الاستدلال؛ لأن عدم وضوح المطلوب قد يجعل المتحاور ينتقل من قضية إلى أخرى من دون أن يشعر، فيتحول النقاش تدريجيًا من البحث عن جواب للمسألة الأصلية إلى إثبات موقف مختلف عنها، وهذا ما يجعل تحديد موضوع الحجة وغايتها خطوة أساسية في بناء التفكير النقدي، وعليه فإن مواجهة هذه المغالطة تتطلب ثلاث خطوات مترابطة: تحديد الدعوى المراد إثباتها، وفحص مدى صلة كل مقدمة بها، ثم التأكد من أن النتيجة التي انتهى إليها الاستدلال هي النتيجة نفسها التي كان مطلوبًا إثباتها، وبذلك يصبح المنطق وسيلة لضبط اتجاه التفكير، لا مجرد أداة للحكم على صدق المقدمات أو صورة الاستدلال.

ومن ثم يمكن القول إن الحيد عن المسألة يمثل صورة دقيقة من صور اضطراب التفكير؛ لأنه لا يقوم بالضرورة على معلومة كاذبة، وإنما على توظيف معلومات أو حجج لا تؤدي إلى الهدف الاستدلالي المحدد، ومن هنا تأتي أهميته ضمن دراسة أخطاء التفكير، لأنه يعلّم العقل أن صحة المعلومة وحدها لا تجعلها دليلًا صالحًا، وأن القيمة المنطقية للدليل تتحدد كذلك بمدى صلته بالنتيجة التي يراد إثباتها. (مصطفى، 2007، ص89)

8 المغالطات اللغوية والالتباس المفهومي: تؤدي اللغة دورًا مزدوجًا في عملية التفكير؛ فهي وسيلة للتعبير عن الأفكار، لكنها قد تصبح في الوقت نفسه مصدرًا للالتباس إذا لم تكن المفاهيم والألفاظ محددة الدلالة، وقد ينشأ الخطأ عندما يستخدم اللفظ نفسه بمعنيين مختلفين داخل الحجة، ثم ينتقل التفكير من أحد المعنيين إلى الآخر دون مبرر، ومن هنا يتضح الارتباط الوثيق بين هذا الجانب والمحور السابق الذي تناول ضبط المفاهيم؛ فالمفهوم غير المحدد يفتح المجال أمام انتقالات دلالية قد لا يلتفت إليها المتلقي، وقد تناول عادل مصطفى ضمن كتابه مغالطات الالتباس، إلى جانب التركيب والتقسيم والتأثيل وغيرها من الصور التي ترتبط باستخدام اللغة وبناء الدلالة،

وبذلك فإن الدقة اللغوية ليست مسألة أسلوبية فحسب، وإنما هي جزء من سلامة التفكير؛ لأن اضطراب المصطلح قد يؤدي إلى اضطراب القضية، واضطراب القضية قد ينعكس على سلامة الاستدلال.

9 السبب الزائف والخلط بين التعاقب والسببية: من أخطر أنماط التفكير غير المنظم افتراض وجود علاقة سببية لمجرد أن حدثاً وقع بعد حدث آخر، أو لأن حدثين تزامنا أو تكررا معًا، فالترتيب الزمني أو الاقتران لا يكفي وحده لإثبات السببية، وتظهر أهمية هذه المسألة في التفكير العلمي على وجه الخصوص؛ لأن تفسير الظواهر يتطلب التمييز بين مجرد التزامن وبين العلاقة السببية التي تحتاج إلى أدلة وشروط ومعايير إضافية، وقد أدرج عادل مصطفى " السبب الزائف " ضمن المغالطات التي يعالجها، موضحًا أن اتخاذ ما ليس علةً علةً يمثل أحد أنماط الخلل في التفكير السببي، ومن ثم فإن التفكير المنظم يقتضي عدم الانتقال من الملاحظة إلى التفسير السببي مباشرة، وإنما إخضاع العلاقة المفترضة للفحص، والبحث عن البدائل والتفسيرات الأخرى، والتأكد من أن الدليل المتاح يتناسب مع طبيعة النتيجة.

10 المنطق بوصفه أداة لنقد التفكير وتقويمه: إن القيمة الحقيقية لدراسة المغالطات لا تكمن في القدرة على تسمية عدد كبير منها، وإنما في اكتساب ملكة تحليلية تجعل العقل قادرًا على اكتشاف الخلل حتى عندما لا يعرف اسمه الاصطلاحي، فالمعرفة المنطقية لا تحقق غايتها إذا تحولت إلى قائمة محفوظة من المغالطات، وإنما تحقق قيمتها عندما تصبح طريقة في النظر إلى الحجة، ومن هذا المنظور يعمل المنطق بوصفه أداة لمراجعة التفكير؛ فهو يساعد على تفكيك الحجة، وتحديد مقدماتها، وفحص علاقتها بالنتيجة، والكشف عن الافتراضات التي تقوم عليها، ثم تقويم مدى كفاية الأدلة المقدمة، وتؤكد الأدبيات المعاصرة للتفكير النقدي أن تعليم المغالطات يمثل أحد مكونات بناء القدرة النقدية، لأن الحجة السيئة قد تخفي خطأها داخل اللغة أو السياق أو الأسلوب الإقناعي، الأمر الذي يجعل اكتشافها بحاجة إلى ممارسة تحليلية لا إلى معرفة شكلية فقط.

وهكذا يتضح أن المنطق لا يؤدي وظيفة " تصحيح " التفكير بعد وقوع الخطأ فحسب، وإنما يسهم في تكوين عادة عقلية وقائية تجعل الفرد أكثر انتباهاً إلى طريقة بناء أحكامه قبل أن يتحول الخطأ إلى موقف ثابت.

11 المغالطات والتفكير النقدي: يمثل التفكير النقدي المجال الذي تتكامل فيه الوظائف التي تناولها هذا المحور؛ إذ إن التفكير النقدي لا يقتصر على رفض الأفكار أو الاعتراض عليها، وإنما يقوم على فحصها وتحليل أدلتها ومراجعة الافتراضات التي تستند إليها، ومن هنا فإن الوعي بالمغالطات يساعد على بناء موقف معرفي أكثر اتزانًا؛ لأن الفرد يتعلم ألا يساوي بين قوة الدليل وقوة الانفعال، وبين شهرة القائل وقوة الحجة، وبين كثرة التكرار وصدق الادعاء، وبين التزامن والسببية، ويشير عادل مصطفى إلى أن التفكير النقدي ليس ممارسة فطرية مكتملة، بل يحتاج إلى تعلم وممارسة، وأن غيابه يترك الفرد أكثر تعرضًا للانقياد وراء التحيزات والأوهام والدعاية والسلطة، وبذلك تصبح دراسة المغالطات جزءاً من بناء القدرة على التوقف قبل الحكم، وفحص الدليل قبل القبول، ومراجعة الموقف عند ظهور ما يستوجب مراجعته.

12 المنطق وبناء الوعي الفكري: في ضوء ما تقدم يمكن النظر إلى المنطق بوصفه أحد الأدوات التي تسهم في الانتقال من التفكير العفوي إلى التفكير الواعي بآلياته، فالوعي الفكري لا يتحدد بكمية الأفكار التي يمتلكها الإنسان، وإنما يتصل كذلك بقدرته على إدراك مصادر أحكامه، وفحص مبرراتها، والتمييز بين ما يستند إلى دليل وما يستند إلى الانطباع أو التقليد أو التأثير، ومن هنا فإن الوعي بالمغالطات لا يمثل مهارة جدلية هدفها التغلب على الخصم، بل يمثل مستوى من الوعي بالذات المعرفية؛ إذ يصبح الفرد قادرًا على اكتشاف احتمال أن تكون حجته نفسها قابلة للخطأ، وأن بعض ما يراه بديهياً قد يكون نتيجة افتراض سابق لم يخضع للفحص، وهذه النقلة ذات قيمة فلسفية واضحة؛ لأنها تنقل العقل من موقف من يملك الحقيقة بصورة نهائية إلى موقف من يفحص مبررات ما يعتقده، ولا يعني ذلك الوقوع في الشك المطلق، وإنما يعني إخضاع الاعتقاد لدرجة مناسبة من التبرير بحسب طبيعة القضية والأدلة المتاحة، وبهذا المعنى يصبح المنطق عنصرًا في بناء وعي فكري يقوم على النقد والمراجعة والاستقلال، وليس مجرد مجموعة من القواعد التقنية الخاصة بصور الاستدلال. (مصطفى، 2007، ص94) يتبين من تحليل أخطاء التفكير والمغالطات أن الوظيفة التنظيمية للمنطق لا تكتمل بإقامة الاستدلال الصحيح، وإنما تتطلب كذلك القدرة على الكشف عن الاستدلالات المعيبة والتمييز بين الحجة التي تستند إلى مبررات كافية والحجة التي تستمد قوتها من الإقناع الظاهري، فالمغالطة قد تختبئ خلف اللغة، أو السلطة، أو الانفعال، أو التعميم، أو التلاعب بموقف الخصم، أو افتراض علاقة سببية لا يثبتها

الدليل، كما أن مواجهة المغالطات تكشف أن الخطأ في التفكير ليس دائمًا نتيجة نقص في المعلومات فقد ينشأ من تحيزات وافتراضات سابقة ومن طرائق ذهنية تجعل الإنسان أكثر استعدادًا لقبول ما ينسجم مع موقفه وأقل استعدادًا لفحص ما يناقضه، ولهذا فإن التفكير النقدي يمثل امتدادًا ضروريًا للمنطق، لأنه يحول القواعد المنطقية من معرفة نظرية إلى ممارسة في الفحص والمراجعة، وعليه فإن المنطق يؤدي في هذا المستوى وظيفة تتجاوز تنظيم التفكير إلى مراقبته وتقويمه؛ فهو يساعد على ضبط المفاهيم، وفحص المقدمات، وتحليل الحجج، والكشف عن المغالطات، ومراجعة النتائج، ومن ثم يسهم في بناء عقل لا يكتفي بالسؤال عن ماذا نفكر؟، وإنما يمتد سؤاله إلى كيف نفكر؟ ولماذا قبلنا هذه النتيجة؟ وما مقدار الدليل الذي يسندها؟ وهنا تتضح الصلة العميقة بين المنطق وبناء الوعي؛ فالوعي الفكري الذي لا يمتلك أدوات لفحص حججه يظل معرضًا للتأثر بالمظاهر الإقناعية، أما الوعي الذي يستند إلى التحليل والنقد والمراجعة فيمتلك قدرة أكبر على الاستقلال في الحكم.

المبحث الثالث: الفلسفة وأسئلة الإنسان والمجتمع

تمهيد: يمثل الإنسان أحد أكثر الموضوعات حضورًا واستمرارًا في تاريخ التفكير الفلسفي؛ إذ لم يتعامل الفكر الفلسفي معه بوصفه مجرد كائن طبيعي أو موضوعًا للمعرفة، وإنما نظر إليه بوصفه كائنًا يعي ذاته، ويتساءل عن وجوده، ويبحث عن معنى أفعاله وموقعه في العالم وعلاقته بالآخرين، ومن ثم أصبحت مسألة الإنسان من الإشكالات المركزية التي تتقاطع عندها أسئلة الوجود والمعرفة والقيمة، الأمر الذي جعل البحث في الإنسان يتجاوز حدود الوصف إلى مساءلة أبعاده ومشكلاته وشروط تحققه، وقد تناول زكريا إبراهيم " مشكلة الإنسان " بوصفها من القضايا الفلسفية الكبرى، متتبعًا أبعادها وعلاقتها بالذات والكون والبيئة والشخصية والمجتمع. (إبراهيم، 1990، ص 220) وتؤكد بيانات الكتاب ومضمونه المنشور أن موضوعاته تتناول تحديدًا أبعاد الإنسان، والشعور بالذات، والعلاقة بالكون والبيئة، وتصورات الإنسان والمجتمع.

ولا يقتصر السؤال الفلسفي عن الإنسان على البحث في ماهيته، وإنما يمتد إلى مساءلة الشروط التي يتحدد في إطارها وجوده الإنساني؛ فالإنسان كائن يعيش بين الضرورة والاختيار، وبين ما يفرضه عليه الواقع وما يستطيع أن يغيره من خلال وعيه وإرادته، ولهذا ارتبطت الأسئلة المتعلقة

بالحرية والمسؤولية ارتباطًا وثيقًا بالسؤال عن الإنسان، إذ لا يمكن فهم الحرية بوصفها مفهومًا مجردًا منفصلًا عن المجال الذي يمارس فيه الإنسان أفعاله، وتظهر هذه العلاقة بوضوح في معالجة زكريا إبراهيم لمسألة الحرية؛ إذ ينظر إليها في ارتباطها بالحياة الواقعية للإنسان وبالعلاقة بين الفرد والعالم المحيط به، بما يجعلها قضية تتجاوز البعد الذاتي إلى بعدها الاجتماعي، وإذا كان الإنسان موضوعًا أساسيًا للتساؤل الفلسفي، فإنه لا يمكن فهمه خارج علاقته بالآخر والمجتمع؛ فالإنسان لا يبني وعيه ووجوده في فراغ، وإنما يتشكل ضمن منظومة من العلاقات والقيم والمؤسسات والأنماط الثقافية التي تؤثر في رؤيته لذاته وللعالم، ومن هنا تنتقل الفلسفة بصورة طبيعية من السؤال عن الإنسان الفرد إلى السؤال عن المجتمع الذي يعيش فيه، والعلاقات التي تنظم وجوده المشترك مع الآخرين، والقيم التي تضبط هذه العلاقات، وقد تناول فؤاد زكريا في عدد من دراساته العلاقة بين فكر الإنسان ونظمه الاجتماعية، وهو ما يؤكد أن التفكير في الإنسان لا ينفصل عن التفكير في البنى الاجتماعية والثقافية التي يتحرك داخلها، ومن هذا المنطلق لا يكون المجتمع في النظر الفلسفي مجرد إطار خارجي لحياة الإنسان، بل يصبح موضوعًا للسؤال والنقد؛ لأن العلاقات الاجتماعية لا تخلو من إشكالات تتصل بالسلطة والحرية والعدالة والمساواة والحق والمسؤولية، ولذلك فإن الفلسفة لا تكتفي بتفسير الواقع الاجتماعي كما هو، وإنما تطرح كذلك سؤالًا معياريًا يتصل بما ينبغي أن يكون عليه هذا الواقع، وما إذا كانت القواعد والقيم التي تحكم الحياة المشتركة قادرة على تحقيق قدر من العدالة والحرية والكرامة الإنسانية، وتتصل هذه الوظيفة بالسمة النقدية للفلسفة؛ فالتفكير الفلسفي لا يكتفي بقبول الأفكار لأنها شائعة أو موروثة أو تبدو بديهية، وإنما يعيد إخضاعها للفحص والسؤال، وفي هذا السياق يربط فؤاد زكريا بين العقل وبين الوعي بالمشكلات التي تحيط بالإنسان وبالمجتمع، ويجعل النظرة النقدية شرطًا لممارسة العقل لوظيفته؛ وهو ما يكشف عن الصلة بين التفكير الفلسفي وبين بناء وعي قادر على إدراك المشكلات بدل التسليم بالتصورات الجاهزة، وبذلك لا تتمثل أهمية الفلسفة في تقديم إجابات نهائية عن الأسئلة الإنسانية والاجتماعية، بقدر ما تتجلى في إعادة بناء السؤال نفسه وتحديد أبعاده وشروطه؛ فالسؤال الفلسفي لا ينطلق من الرغبة في معرفة ما هو قائم فحسب، وإنما يسعى إلى الكشف عن الأسس التي يقوم عليها القائم، ومدى مشروعيته، والبدائل الممكنة له، ولهذا فإن

الفلسفة تؤدي دورًا نقديًا في تشكيل الوعي، لأنها تدفع العقل إلى الانتقال من مستوى الملاحظة المباشرة إلى مستوى الفحص والتحليل والتبرير. (زكريا، 1975، ص132)

وتزداد أهمية هذا الدور في ظل التحولات التي يشهدها الإنسان والمجتمع في العصر الحديث والمعاصر؛ إذ لم تعد الأسئلة المتعلقة بالحرية والهوية والقيمة والاغتراب والعلاقة بالآخر منفصلة عن التحولات العلمية والتقنية والثقافية التي أعادت تشكيل أنماط الحياة الإنسانية، ومن ثم أصبحت الفلسفة مطالبة بإعادة النظر في الأسئلة القديمة ضمن سياقات جديدة، دون أن تفقد اتصالها بالأسئلة الكبرى التي رافقت الإنسان في بحثه عن ذاته ومعنى وجوده، وعليه فإن دراسة الفلسفة وأسئلة الإنسان والمجتمع تنطلق من النظر إلى الإنسان باعتباره نقطة التقاء بين أبعاد وجودية ومعرفية وأخلاقية واجتماعية؛ فهو كائن يسأل عن ذاته، ويمارس حريته، ويتحمل مسؤولية أفعاله، ويعيش في مجتمع تحكمه علاقات وقيم ومؤسسات، ومن ثم فإن السؤال عن الإنسان يقود إلى السؤال عن المجتمع، كما أن السؤال عن المجتمع يعيدنا بالضرورة إلى الإنسان بوصفه فاعلًا فيه ومتأثرًا ببنياته. (زكريا، 2002، ص64)

ويأتي هذا المبحث في سياق الفصل، بوصفه امتدادًا لما سبق تناوله في المنطق وبناء التفكير المنظم؛ فإذا كان المنطق قد أسهم في الكشف عن شروط التفكير المنضبط، وفي تحليل الحجج وتمييز الاستدلال السليم من المغالط، فإن التفكير الفلسفي يوظف هذه القدرة النقدية في التعامل مع قضايا أكثر اتصالًا بوجود الإنسان وحياته المشتركة، وبذلك ينتقل البحث من كيفية تنظيم التفكير إلى القضايا التي يتجه إليها هذا التفكير، ومن بناء الحجة إلى مساءلة الإنسان والمجتمع والقيم التي توجه وجودهما، ومن هنا يتأسس هذا المبحث على أن الفلسفة لا تسهم في بناء الوعي من خلال كثرة الموضوعات التي تبحث فيها فحسب، وإنما من خلال الطريقة التي تجعل بها الإنسان قادرًا على مساءلة ذاته وواقعه، وفحص المسلمات التي تحكم تفكيره، والتمييز بين الواقع القائم والقيمة المنشودة، وبهذا يصبح السؤال الفلسفي أداة لإعادة بناء الوعي، لا مجرد وسيلة لإنتاج إجابات نظرية، وتغدو الفلسفة مجالًا تتفاعل فيه أسئلة الإنسان مع أسئلة المجتمع ضمن رؤية نقدية تسعى إلى فهم الواقع والكشف عن إمكانات تغييره.

أولاً: الفلسفة وسؤال الإنسان: يحتل الإنسان موقعًا مركزيًا في تاريخ التفكير الفلسفي، لا بوصفه مجرد موضوع من موضوعات المعرفة، وإنما باعتباره الكائن الذي يمتلك القدرة على التساؤل

عن ذاته وعن شروط وجوده وعن العالم الذي ينتظم فيه، ومن هنا اكتسب السؤال الإنساني خصوصيته الفلسفية؛ فالإنسان لا يكتفي بأن يعيش وجوده، بل يستطيع أن يحوله إلى موضوع للتأمل والنقد والمساءلة، وأن ينتقل من مجرد الوجود إلى البحث في دلالته وغايته ومعناه، ولهذا عُدّت مشكلة الإنسان من المشكلات الفلسفية المركبة، لأنها تتقاطع فيها أسئلة الوجود والمعرفة والقيمة والحرية والمسؤولية، ويظهر هذا الاتساع بوضوح في معالجة زكريا إبراهيم لمشكلة الإنسان، إذ تناول أبعاد الإنسان وعلاقته بذاته والكون والبيئة، فضلًا عن مسألة تحقيق الشخصية وتجربة الشعور بالذات، ولا ينفصل السؤال عن الإنسان عن السؤال المتعلق بكيفية وجوده؛ فالإنسان كائن واعٍ بوجوده، قادر على مراجعة تصوراته عن ذاته وإعادة بناء علاقته بالعالم، ولذلك فإن التفكير الفلسفي فيه لا يقف عند حدود البحث عن تعريف ما هو ثابت، وإنما يتجه إلى الكشف عن شبكة العلاقات التي يتحدد من خلالها وجوده، بما فيها علاقته بذاته، وبالآخر، وبالمجتمع، وبالقيم التي توجه أفعاله، ومن هنا تتداخل في السؤال الإنساني مفاهيم الهوية والوعي والحرية والإرادة والمسؤولية والمعنى، بحيث يصعب تناول أحدها بصورة معزولة عن بقية المفاهيم، ويأخذ هذا السؤال بعدًا أكثر عمقًا عندما يدرك الإنسان أن وجوده لا يتحدد بما هو معطى له فقط، وإنما بما يستطيع أن يفعله تجاه هذا المعطى، فوجود الإنسان يتضمن إمكانات متعددة، واختيارات متباينة، ومواقف يمكن أن يتخذها من الظروف التي تحيط به؛ ولذلك تصبح الحرية جزءًا أساسيًا من البحث في الإنسان، كما تصبح المسؤولية نتيجة ملازمة لفكرة الاختيار، وقد عالج زكريا إبراهيم مشكلة الحرية في ارتباطها بالفعل الإنساني والإرادة والحتمية والمسؤولية، بما يكشف عن أن الحرية ليست مسألة منفصلة عن بقية الأسئلة الفلسفية، وإنما تتصل بالميتافيزيقا والأخلاق والاجتماع والسياسة.

1 الإنسان بوصفه موضوعًا للتفكير الفلسفي: لم يكن الإنسان في تاريخ الفلسفة مجرد موضوع من موضوعات البحث، بل غدا أحد المحاور المركزية التي تلتقي عندها الأسئلة المتعلقة بالوجود والمعرفة والقيمة؛ ذلك أن الإنسان هو الكائن الذي لا يكتفي بأن يوجد، وإنما يمتلك القدرة على الوعي بوجوده والتساؤل عنه وتأويل علاقته بذاته وبالعالم وبالآخرين، ومن ثم فإن السؤال عن الإنسان لا ينحصر في تحديد خصائصه أو وصف مظاهر وجوده، وإنما يتجه إلى البحث في الشروط التي تجعل منه كائنًا واعيًا بذاته، قادرًا على الفعل والاختيار، وعلى إنتاج المعنى وتكوين

المواقف تجاه العالم الذي يعيش فيه، وقد خصص زكريا إبراهيم كتابه مشكلة الإنسان لمعالجة الإنسان بوصفه إشكالية فلسفية متعددة الأبعاد، متناولًا قضايا الذات والوعي والوجود وعلاقة الإنسان بالكون والمجتمع. (إبراهيم، 1988، ص220) وتتبع خصوصية الإنسان من المنظور الفلسفي، من كونه لا يعيش وجوده بطريقة تلقائية خالصة؛ فهو يستطيع أن يجعل من ذاته ووجوده موضوعًا للتأمل والمراجعة، ومن هنا يختلف السؤال الفلسفي عن الإنسان عن السؤال الوصفي الذي يكتفي بتحديد صفاته أو سلوكه؛ إذ يتجه التفكير الفلسفي إلى مساءلة ما الذي يعنيه أن يكون الإنسان إنسانًا؟ وما الذي يمنح وجوده قيمته ومعناه؟ وما الحدود التي تفصل بين ما هو مفروض عليه وما يستطيع أن يختاره؟ ولهذا ارتبط البحث في الإنسان بمجموعة من المفاهيم الفلسفية الكبرى، مثل الذات والوعي والحرية والمسؤولية والهوية والمعنى، ويكشف تاريخ الفكر الفلسفي عن تعدد التصورات التي حاولت تحديد موقع الإنسان في الوجود؛ فقد نُظر إليه تارة من زاوية علاقته بالعقل والمعرفة، وتارة من خلال علاقته بالنفس والجسد، وتارة أخرى بوصفه كائنًا حرًا مسؤولًا عن أفعاله، أو كائنًا يتشكل وجوده من خلال علاقاته بالآخرين والمجتمع، وهذا التعدد لا يدل على عجز الفلسفة عن الوصول إلى تصور واحد للإنسان، بقدر ما يكشف تعقّد الموضوع الإنساني وتعدد مستوياته؛ فالإنسان لا يمكن اختزاله في بعد واحد من أبعاده، لأن وجوده يتداخل فيه الجسدي والنفسي والعقلي والأخلاقي والاجتماعي والتاريخي، وفي هذا السياق يكتسب مفهوم الوعي بالذات أهمية خاصة؛ لأن الإنسان لا يكتفي بإدراك الأشياء المحيطة به، وإنما يستطيع أن يجعل ذاته نفسها موضوعًا للإدراك والتأمل، ومن هنا يصبح السؤال الفلسفي عن الإنسان مرتبطًا بالسؤال عن طبيعة الوعي وكيفية تشكله، وعن العلاقة بين الذات والعالم، وبين الإنسان والصورة التي يكونها عن نفسه، ولذلك فإن دراسة الإنسان فلسفيًا لا تعني البحث في " الإنسان المجرد " بمعزل عن شروط وجوده، بل تتطلب النظر إليه بوصفه كائنًا يعيش ضمن عالم من العلاقات والتجارب والقيم والمعاني، وقد اتخذ هذا المنحى صورة أكثر وضوحًا في الفلسفات الوجودية، التي جعلت الوجود الإنساني الفردي نقطة انطلاق أساسية في التفكير؛ إذ ربط عبد الرحمن بدوي، في عرضه للفكر الوجودي، وجود الإنسان بما يفعله، بحيث تصبح أفعال الإنسان وإمكاناته جزءًا من تحديد وجوده وتكوينه، وتوضح الدراسات الأكاديمية التي تناولت الوجودية عند بدوي أن الإنسان في هذا التصور لا يُفهم من خلال تعريف ثابت سابق على وجوده، وإنما من خلال وجوده

الفعلي وما يحققه من إمكانات عبر الفعل. (بدوي، 1984، ص97) وبذلك يتضح أن السؤال الفلسفي عن الإنسان لا يبحث فقط في ما هو الإنسان، وإنما يمتد إلى ما يمكن أن يكون عليه؛ أي إنه يجمع بين البعد الوصفي الذي يحاول فهم الإنسان كما هو، والبعد النقدي الذي يسائل إمكاناته وشروط تحققه، ومن هنا تتصل قضية الإنسان اتصالًا مباشرًا بمسائل الحرية والمسؤولية والقيمة؛ لأن الإنسان لا يصبح موضوعًا فلسفيًا كامل الدلالة بمجرد كونه موجودًا، وإنما من خلال قدرته على اتخاذ المواقف، وتحمل نتائج أفعاله، وإعادة النظر في اختياراته، والسعي إلى إعطاء وجوده معنى يتجاوز مجرد البقاء.

ولا يمكن بناءً على ذلك فصل الإنسان عن العالم الذي يوجد فيه؛ فالذات الإنسانية تتشكل من خلال علاقتها بالآخر وبالبيئة الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تنتمي إليها، ولذلك فإن السؤال عن الإنسان يقود بالضرورة إلى أسئلة أخرى تتعلق بالغير، واللغة، والثقافة، والقيم، والمجتمع، وهي أسئلة ستتسع في هذا المبحث عند الانتقال من الإنسان بوصفه ذاتًا إلى الإنسان بوصفه كائنًا اجتماعيًا، ومن هنا يمكن النظر إلى الإنسان بوصفه موضوعًا مفتوحًا للتفكير الفلسفي، لا ينتهي البحث فيه بمجموعة من التعريفات النهائية؛ لأن كل تصور للإنسان يكشف جانبًا من وجوده، لكنه لا يستنفد تعدد أبعاده، وهذه الطبيعة المفتوحة للسؤال الإنساني هي التي تمنح الفلسفة قدرتها على إعادة مساءلة المفاهيم التي تبدو مستقرة، وعلى نقل الإنسان من موقع الموضوع الذي يُوصف إلى موقع الذات التي تشارك في إنتاج فهمها لذاتها وللعالم، وبذلك يمثل البحث في الإنسان مدخلًا أساسيًا لفهم الوظيفة الفكرية للفلسفة؛ فالفلسفة لا تكتفي بتقديم تصور عن الإنسان، وإنما تدفعه إلى التفكير في ذاته، وفحص افتراضاته، ومساءلة معنى وجوده، وتحديد موقعه من العالم والآخرين، ومن ثم فإن السؤال الفلسفي عن الإنسان يتحول إلى ممارسة للوعي ذاته؛ إذ يصبح الإنسان في الوقت نفسه موضوعًا للتفكير وذاتًا مفكرة في هذا الموضوع، وهي مفارقة تمنح المسألة الإنسانية عمقها الفلسفي وتفتح الطريق أمام دراسة الأسئلة المتصلة بالوجود والهوية والمعنى والحرية والمسؤولية.

2 سؤال الوجود والهوية والمعنى: يُعدّ سؤال الوجود من أعمق الأسئلة التي واجهت الفكر الفلسفي، لأنه لا ينصرف إلى مجرد إثبات وجود الإنسان أو وصف خصائصه، وإنما يتجه إلى مساءلة كيفية وجوده، وما الذي يجعل وجوده ذا دلالة، وكيف يتحدد موقعه في العالم، فالإنسان لا

يكتفي بأن يكون موجودًا، بل يمتلك القدرة على أن يجعل من وجوده موضوعًا للتفكير، وأن يسأل عن مصدره وحدوده وغاياته وإمكاناته، ومن هنا ارتبط السؤال عن الإنسان بالسؤال عن الوجود، وأصبح البحث في معنى الوجود الإنساني مدخلًا لفهم عدد من القضايا الفلسفية المتصلة بالحرية والاختيار والمسؤولية والهوية والمعنى.

وقد اتخذ هذا السؤال بعدًا واضحًا في الفلسفة الوجودية، التي جعلت الوجود الإنساني العيني نقطة انطلاق أساسية في التفكير؛ إذ لا يُفهم الإنسان فيها من خلال تعريف تجريدي ثابت بمعزل عن حياته وأفعاله، وإنما من خلال وجوده المتحقق في العالم وما يقوم به من أفعال واختيارات. ويبين عبد الرحمن بدوي أن الوجودية تنظر إلى وجود الإنسان من خلال ما يفعله، بحيث تصبح أفعال الإنسان عنصرًا أساسيًا في تحديد وجوده وتكوينه، في مقابل التصورات التي تفترض ماهية سابقة مكتملة تحدد الإنسان قبل وجوده الفعلي. (بدوي، 1980، ص123) ومن هذا المنظور لا تعود الهوية الإنسانية حقيقة جامدة منفصلة عن التجربة، وإنما تصبح عملية مستمرة من التشكل والتحقق وإعادة بناء الذات، فالإنسان يعيش في حالة من الإمكان، وتظل أفعاله واختياراته ومواقفه جزءًا من عملية تكوينه لذاته؛ ولذلك لا يمكن اختزال هويته في صفات ثابتة أو في تعريف واحد مغلق، لأن الذات الإنسانية تتشكل داخل الزمن ومن خلال علاقتها بالعالم والآخرين، وتظهر هذه الفكرة بوضوح في معالجة بدوي للذات الوجودية، حيث يربط بين الفردية والذاتية والحرية والإمكان، بما يجعل الهوية مرتبطة بقدرة الإنسان على الفعل وتحقيق إمكاناته. (علي، 2016، ص218)

ولا يعني ذلك أن الإنسان يستطيع أن يصنع ذاته في فراغ أو بمعزل عن الشروط التي تحيط به؛ فالوجود الإنساني يتشكل داخل عالم يضم ظروفًا تاريخية واجتماعية وثقافية، ومن ثم فإن إمكانات الإنسان لا تنفصل عن الواقع الذي يتحرك داخله، ولهذا فإن السؤال عن الهوية لا يمكن أن يقتصر على سؤال " من أنا " بمعناه الفردي الضيق، وإنما يمتد إلى أسئلة أخرى من قبيل: كيف تشكلت هذه الذات؟ وما العوامل التي أسهمت في تكوين وعيها؟ وما مقدار ما تختاره بإرادتها، وما مقدار ما يتشكل فيها بفعل محيطها؟ ومن هنا تتداخل قضية الهوية مع قضية الحرية؛ إذ إن الإنسان لا يحقق ذاته بمجرد امتلاكه مجموعة من الصفات، وإنما من خلال قدرته على تحويل إمكاناته إلى أفعال ومواقف، وفي التصور الوجودي الذي عرضه بدوي، ترتبط الحرية بالفعل ارتباطًا وثيقًا،

بحيث لا تكون الحرية مجرد إمكانية نظرية، وإنما تتجلى في قدرة الإنسان على الاختيار وتحقيق بعض الإمكانات التي يواجهها في وجوده. (المصباحي، 2023، ص34) ويفضي ذلك إلى سؤال آخر لا يقل أهمية، هو سؤال المعنى؛ فالإنسان لا يواجه وجوده بوصفه سلسلة من الوقائع المحايدة، وإنما يسعى إلى تفسيره ومنحه دلالة تتجاوز مجرد حدوثه، ومن هنا يظهر المعنى بوصفه بعدًا من أبعاد التجربة الإنسانية، إذ يرتبط بما يضعه الإنسان من غايات، وما يمنحه لأفعاله من قيمة، والطريقة التي يفسر بها علاقته بذاته وبالعالم وبالآخرين، ولذلك فإن سؤال " ما معنى وجود الإنسان " لا ينفصل عن سؤال " كيف ينبغي أن يعيش " لأن البحث في المعنى يقود بصورة طبيعية إلى البحث في الغاية والقيمة والمسؤولية، ويكشف هذا الترابط أن الوجود والهوية والمعنى ليست قضايا منفصلة؛ فالإنسان الذي يتساءل عن وجوده يسأل في الوقت نفسه عن ذاته، والذات التي تبحث عن هويتها تبحث عن العناصر التي تمنح وجودها تماسكًا ودلالة، أما البحث عن المعنى فيتصل بما يختاره الإنسان من غايات وما يمنحه لأفعاله من قيمة، وبذلك تتشكل بينها علاقة جدلية: فالوجود يطرح سؤال الهوية، والهوية تفتح سؤال المعنى، والمعنى يعيد توجيه الإنسان في علاقته بوجوده.

وعلى هذا الأساس فإن الهوية لا ينبغي أن تُفهم باعتبارها معطى نهائيًا لا يقبل التغيير، بل باعتبارها بناءً يتفاعل فيه ما هو فردي بما هو اجتماعي وتاريخي وثقافي، فالإنسان يحمل ذاكرة وتجارب وقيمًا وانتماءات، لكنه في الوقت نفسه قادر على مراجعة بعض ما ورثه وإعادة تفسيره، وهو ما يجعل الهوية مجالًا للتفاعل بين الاستمرارية والتحول، ومن هنا تصبح القدرة على مراجعة الذات شرطًا من شروط الوعي بها، لأن الإنسان لا يكتشف ذاته فقط من خلال ما يثبته فيها، وإنما كذلك من خلال ما يعيد النظر فيه.

ومن ثم فإن السؤال الفلسفي عن الوجود لا ينتهي إلى إجابة واحدة مغلقة، وإنما يفتح المجال أمام مساءلة مستمرة لموقع الإنسان في العالم، وهذه الطبيعة المفتوحة للسؤال هي التي تمنح الفلسفة قدرتها على تجاوز الإجابات الجاهزة؛ فالإنسان لا يعيش المعنى مرة واحدة بصورة نهائية، بل يعيد بناء فهمه لذاته ووجوده في ضوء تجاربه واختياراته وعلاقاته وتحولاته التاريخية والاجتماعية، وعليه يمكن القول إن سؤال الوجود والهوية والمعنى يمثل أحد المداخل الأساسية لفهم الإنسان فلسفيًا؛ لأنه يكشفه بوصفه كائنًا لا يكتفي بالوجود، بل يسعى إلى فهم وجوده وتحديد

ذاته وإضفاء الدلالة على أفعاله، ومن هنا تتصل هذه المسألة بما سيأتي من بحث في الحرية والمسؤولية، لأن الإنسان الذي يجعل وجوده موضوعًا للتفكير يجد نفسه أمام ضرورة الاختيار وتحمل نتائجه، وبذلك ينتقل السؤال الفلسفي من " من هو الإنسان " إلى " كيف يصنع الإنسان ذاته " وكيف يمنح وجوده معنى.

3 الحرية والمسؤولية: تحتل الحرية موقعًا محوريًا في التفكير الفلسفي في الإنسان؛ لأنها تتصل مباشرة بقدرته على الاختيار والفعل وتحديد موقفه من ذاته ومن العالم المحيط به، فالإنسان لا يُفهم بوصفه كائنًا واعيًا فحسب، وإنما بوصفه كائنًا قادرًا على اتخاذ المواقف وتحويل بعض إمكاناته إلى أفعال واقعية، ومن هنا فإن البحث في الحرية لا ينصرف إلى إثبات قدرة الإنسان على الاختيار بصورة مجردة، بل يتجه إلى مساءلة طبيعة هذا الاختيار، وحدوده، وشروط ممارسته، والنتائج التي تترتب عليه، وقد اكتسب مفهوم الحرية أهمية خاصة في الفلسفة الوجودية؛ إذ ارتبط عندها بالوجود الإنساني ذاته، لا بوصفه صفة إضافية يمكن أن يمتلكها الإنسان أو يفقدها، وإنما باعتبارها مرتبطة بطريقة وجوده وقدرته على تجاوز ما هو معطى باتجاه ما هو ممكن، ويشير عبد الرحمن بدوي إلى أن الإنسان في التصور الوجودي يواجه إمكانات متعددة، وأن اختياره لإحدى هذه الإمكانات يعني تحويل الممكن إلى واقع، وبذلك تصبح الحرية مرتبطة بالفعل وتحقيق الإمكان، لا بمجرد امتلاك قدرة نظرية على الاختيار. (بدوي، 1980، ص 263)

ومن هذا المنطلق لا يمكن فصل الحرية عن الإرادة؛ إذ إن الاختيار لا يتحول إلى فعل إنساني إلا عندما تتدخل الإرادة في توجيه السلوك نحو إمكانية معينة دون غيرها، ولذلك فإن الحرية لا تعني غياب جميع القيود، وإنما تعني قدرة الإنسان على اتخاذ موقف داخل الظروف التي يوجد فيها، وعلى تحديد الطريقة التي يستجيب بها لما يواجهه من أوضاع وإمكانات، وهذه الرؤية تجعل الحرية مرتبطة بالفعل الإنساني أكثر من ارتباطها بمجرد التصورات الذهنية؛ فالحرية التي لا تجد طريقها إلى الفعل تظل إمكانية غير مكتملة، ولهذا يربط بدوي الشعور بالحرية بالفعل، إذ ينقل عنه أن الشعور بالحرية لا يقوم إلا في حال الفعل، وهو ما يكشف أن الحرية في التصور الوجودي لا تُختبر خارج التجربة الإنسانية الفعلية، وإنما تظهر عندما يتخذ الإنسان موقفًا ويترتب على اختياره أثر في وجوده، وقد أورد محمد المصباحي هذا التصور عند تحليله للذات الوجودية

عند بدوي، مستندًا إلى الزمان الوجودي ودراسات في الفلسفة الوجودية. (المصباحي، 2023، ص133) غير أن اعتبار الإنسان حرًا لا يعني أنه يعيش في فضاء خالٍ من المؤثرات؛ فالإنسان يوجد ضمن ظروف اجتماعية وتاريخية وثقافية ونفسية تحدد مجال إمكاناته، إلا أن وجود هذه الظروف لا يلغي بالضرورة إمكان اتخاذ الموقف منها، ومن هنا يظهر الفرق بين الشرط والقيد؛ فالظروف قد تحدد المجال الذي يتحرك الإنسان ضمنه، لكنها لا تعني بالضرورة أنها تحدد بصورة مطلقة موقفه منها، ولذلك فإن الحرية الفلسفية لا ينبغي أن تُفهم باعتبارها قدرة مطلقة على فعل كل شيء، وإنما باعتبارها قدرة على الاختيار والفعل ضمن مجال من الإمكانات الواقعية ، وعندما تنتقل الحرية من مستوى الإمكان إلى مستوى الفعل، تظهر بصورة مباشرة مسألة المسؤولية؛ لأن الإنسان لا يستطيع أن يطالب بحقه في الاختيار ثم ينفي عنه تبعات اختياراته، فالمسؤولية تمثل الوجه الآخر للحرية، إذ إن الفعل الذي يصدر عن اختيار يحمّل صاحبه تبعة نتائجه بقدر ما كان قادرًا على إدراك الفعل واختياره، ومن هنا تصبح العلاقة بين الحرية والمسؤولية علاقة بنيوية لا علاقة عرضية؛ فكلما اتسع مجال الاختيار اتسع معه مجال المساءلة عن نتائجه، وبذلك لا تكون المسؤولية مجرد حكم أخلاقي خارجي يصدر على الإنسان بعد الفعل، وإنما ترتبط ببنية الفعل الإنساني نفسه؛ فالإنسان عندما يختار لا يحدد اتجاه فعله فحسب، بل يحدد في الوقت نفسه موقفه من القيم التي يستند إليها هذا الفعل، ومن هنا تلتقي الحرية بالمسؤولية الأخلاقية، لأن الفعل الحر يكتسب قيمته الإنسانية عندما يكون صاحبه واعيًا بما يفعل وقادرًا على تحمل تبعاته، وتتضح أهمية هذه العلاقة بصورة أكبر في بناء الشخصية الإنسانية؛ إذ لا تتكون شخصية الإنسان من الأفكار التي يؤمن بها فقط، وإنما من الاختيارات التي يجسدها في سلوكه، فالاختيار يكشف عن منظومة القيم التي تحكم الإنسان، وتكرار الاختيارات يحول المواقف إلى أنماط مستقرة من السلوك، وبذلك تصبح الحرية إحدى الآليات التي يشارك الإنسان من خلالها في بناء ذاته، ومن هذه الزاوية يمكن فهم القول الوجودي بأن الإنسان يتحدد من خلال أفعاله؛ لأن الفعل ليس مجرد نتيجة للذات، بل هو كذلك وسيلة من وسائل تشكلها، ويؤكد البحث الأكاديمي حول الوجودية عند بدوي أن الإنسان عنده يظل في حالة سعي لتحقيق إمكاناته من خلال أفعاله، وأن وجوده يرتبط بما يفعله. (علي، 2016، ص220) ومن ثم فإن المسؤولية لا تتعلق فقط بالنتيجة النهائية للفعل، وإنما كذلك بمدى وعي الإنسان بالاختيار الذي أدى إليه، وهذا يفتح المجال

أمام التمييز بين الفعل العفوي والفعل الواعي؛ فكلما ازدادت قدرة الإنسان على التأمل في دوافعه ونتائج أفعاله، ازدادت قدرته على ممارسة حرية أكثر وعيًا ومسؤولية، وبذلك تتصل الحرية اتصالًا مباشرًا بالوعي؛ إذ لا تكفي القدرة على الاختيار إذا لم يصاحبها إدراك لطبيعة الاختيار وآثاره، كما أن الحرية لا تكتمل في بعدها الإنساني إلا عندما ترتبط بوجود الآخر؛ فالإنسان لا يمارس حريته في فراغ، وإنما داخل عالم يشاركه فيه الآخرون، ولهذا فإن الحرية الفردية تثير بصورة طبيعية سؤال حدودها، لأن ممارسة الفرد لحريته قد تتقاطع مع حرية الآخرين وحقوقهم، ومن هنا تنتقل الحرية من كونها قضية فردية إلى كونها قضية اجتماعية وأخلاقية، وتصبح الحاجة إلى تنظيم العلاقة بين الحريات الفردية أحد الأسئلة التي تقود الفلسفة من البحث في الإنسان إلى البحث في المجتمع.

وعليه فإن الحرية لا تعني التحرر من كل ضرورة أو قيد، وإنما تعني قدرة الإنسان على اتخاذ موقف واعٍ من شروط وجوده، وتحويل ما هو ممكن إلى فعل، وتحمل المسؤولية عن اختياراته، وبهذا المعنى تصبح الحرية عنصرًا أساسيًا في بناء الذات، بينما تصبح المسؤولية معيارًا يكشف مدى نضج هذه الحرية ووعي الإنسان بآثار أفعاله، ومن هنا يمكن القول إن العلاقة بين الحرية والمسؤولية تمثل إحدى الركائز الأساسية في التصور الفلسفي للإنسان؛ فالإنسان يثبت إنسانيته من خلال قدرته على الاختيار، لكنه لا يكتمل بوصفه ذاتاً مسؤولة إلا عندما يدرك أن اختياراته ليست أفعالًا معزولة، وإنما مواقف تترتب عليها نتائج تمسه وتمس الآخرين، ولذلك فإن الحرية من دون مسؤولية قد تتحول إلى نزعة اعتباطية، والمسؤولية من دون حرية تفقد أساسها الأخلاقي؛ أما اجتماعهما فيؤسس لفهم أكثر توازنًا للفعل الإنساني.

4 العقل والإرادة في بناء الفعل الإنساني: يمثل العقل والإرادة بُعدين أساسيين في تكوين الفعل الإنساني، إذ لا يكتسب الفعل دلالته الإنسانية الكاملة بمجرد صدوره عن حركة أو دافع، وإنما من خلال ما يتضمنه من وعي وإدراك وقصد واختيار، فالإنسان لا يتحرك في العالم بوصفه كائنًا يستجيب بصورة آلية للمؤثرات التي تحيط به، بل يمتلك قدرة على إدراك الموقف، وفهم عناصره، وتقدير إمكاناته، ثم توجيه سلوكه وفق غاية أو مقصد معين، ومن هنا يصبح العقل والإرادة عنصرين متداخلين في بناء الفعل؛ فالعقل يضطلع بوظيفة الفهم والتمييز والتقدير، بينما تتولى الإرادة تحويل ما يدركه الإنسان إلى اختيار وفعل، ولا يعني ذلك الفصل الحاد بين العقل والإرادة،

إذ إن الفعل الإنساني المركب لا يقوم عادة على وظيفة عقلية منفصلة عن الإرادة، ولا على إرادة تعمل بمعزل عن التوجيه العقلي، وقد عالج زكي نجيب محمود هذه العلاقة من خلال النظر إلى العقل والإرادة بوصفهما وظيفتين متآزرتين في بناء الإنسان، بحيث لا تكتمل الفكرة العقلية إلا بإمكان انتقالها إلى الفعل، كما أن الإرادة التي تفتقر إلى التوجيه العقلي قد تفقد القدرة على تحديد الطريق الذي ينبغي أن تسلكه، ومن هذا المنظور يمكن النظر إلى العقل بوصفه قوة تنظيمية للفعل الإنساني؛ فهو الذي يتيح للإنسان الانتقال من الاستجابة المباشرة إلى إدراك العلاقات والنتائج والبدائل، فقبل أن يقدم الإنسان على فعل معين، يستطيع أن يستحضر نتائجه المحتملة، وأن يقارن بين البدائل المتاحة، وأن يحدد ما إذا كان الفعل منسجمًا مع الغاية التي يسعى إليها، وبذلك لا يكون العقل مجرد أداة لإنتاج المعرفة النظرية، وإنما يصبح عنصرًا فاعلًا في توجيه السلوك واتخاذ القرار، وتظهر أهمية العقل بصورة أوضح عندما تكون أمام الإنسان إمكانات متعددة؛ إذ إن تعدد البدائل لا يؤدي بالضرورة إلى فعل رشيد ما لم يقترن بقدرة على التمييز بينها، فالعقل يقوم هنا بوظيفة التقدير والموازنة والحكم، فيكشف للإنسان ما قد يترتب على اختياره من نتائج، ويتيح له الانتقال من مجرد الرغبة في الفعل إلى معرفة الكيفية التي يمكن بها تحقيق الغاية، ومن ثم فإن العقل لا يلغي الإرادة، بل يهيئ لها المجال الذي تستطيع داخله أن تمارس الاختيار بصورة أكثر وعيًا، وفي المقابل تمثل الإرادة الجانب الفاعل في الإنسان؛ إذ تنتقل بها الإمكانية من مستوى التصور إلى مستوى التحقيق، فالإنسان قد يدرك غاية معينة، ويعرف الوسائل المؤدية إليها، لكنه لا ينتقل بالضرورة إلى الفعل ما لم تتجه إرادته نحو تحقيقها، ومن هنا فإن الإرادة تمثل القوة التي تمنح الفكرة قدرتها على التحول إلى ممارسة، وتحوّل المعرفة من حالة نظرية إلى موقف عملي، وهذا ما يجعلها مرتبطة بصورة وثيقة بالحرية؛ لأن الاختيار لا يصبح فعلًا إنسانيًا كامل الدلالة إلا عندما يصدر عن إرادة واعية قادرة على المفاضلة بين الإمكانات، وتتضح هذه العلاقة في التصور الوجودي عند عبد الرحمن بدوي؛ إذ ترتبط الإرادة والحرية والذات ارتباطًا وثيقًا، وتبين الدراسات التي تناولت فلسفة بدوي أن الإرادة عنده لا تُفهم منفصلة عن الحرية والفعل، وأن الذات تتحدد من خلال انتقالها من الإمكان إلى التحقيق. (بدوي، 1980، ص157) وعلى هذا الأساس فإن الفعل الإنساني لا يبدأ عند لحظة الحركة الظاهرة، وإنما تسبقه عملية داخلية من الإدراك والتقدير والاختيار، فالإنسان يدرك موقفًا معينًا، ثم يفسره في ضوء معارفه وخبراته وقيمه،

ويحدد موقفه منه، ثم تتجه إرادته إلى تنفيذ ما اختاره، ولذلك فإن دراسة الفعل الإنساني فلسفيًا تتطلب تجاوز صورته الخارجية إلى البحث في البنية الداخلية التي أسهمت في تكوينه؛ لأن الفعل ذاته قد يكون واحدًا في مظهره، لكنه يختلف في معناه بحسب الدافع والغاية والقصد والوعي الذي صدر عنه، ومن هنا تبرز أهمية القصد بوصفه حلقة وصل بين العقل والإرادة؛ فالقصد يحدد الاتجاه الذي يتخذه الفعل، ويكشف عن الغاية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وكلما كان الإنسان أكثر وعيًا بقصده، كان أكثر قدرة على مراجعة فعله وتقويمه، وبذلك يصبح الفعل الإنساني قابلًا للتقييم الأخلاقي والفكري، لأن الإنسان لا يُحاسب على مجرد حدوث الحركة، وإنما على ما إذا كان الفعل صادرًا عن وعي واختيار، وعلى الغاية التي وجهته والنتائج التي ترتبت عليه، ولا يخلو هذا التصور من دلالة معرفية مهمة؛ فالعقل لا يعمل في الفعل الإنساني باعتباره سلطة منفصلة عن الواقع، وإنما يتفاعل مع المعطيات التي يوفرها الإنسان من خبراته السابقة وملاحظاته وتجاربه، ولذلك فإن بناء القرار الرشيد يتطلب قدرة على فحص المعطيات قبل تحويلها إلى أحكام، وعلى التمييز بين ما هو واقع فعلي وما هو مجرد تصور أو رغبة، وهنا يظهر الامتداد الطبيعي بين ما سبق بحثه في المنطق وبين الفعل الإنساني؛ فالقدرة على تنظيم التفكير وتحليل الحجج تساعد الإنسان على جعل اختياراته أكثر اتساقًا مع المقدمات التي يستند إليها.

ومن جهة أخرى فإن الإرادة لا تعمل دائمًا في ظروف مثالية؛ إذ قد تتعرض لضغوط داخلية وخارجية تحد من قدرتها على الاختيار أو تؤثر في اتجاهها، فالعادات والرغبات والانفعالات والضغوط الاجتماعية والثقافية يمكن أن تؤثر في القرار الإنساني، غير أن وجود هذه المؤثرات لا يعني بالضرورة إلغاء دور العقل والإرادة، بل يجعل السؤال الفلسفي أكثر تعقيدًا: إلى أي حد يستطيع الإنسان أن يكون فاعلًا في أفعاله رغم الشروط التي تحيط به؟ وهنا تظهر قيمة الوعي؛ لأن الإنسان كلما أصبح أكثر إدراكًا للدوافع التي تحركه، وللظروف التي تؤثر في اختياراته، ازدادت قدرته على إعادة النظر في قراراته، فالوعي لا يلغي المؤثرات، لكنه يمنح الإنسان إمكانية التعامل معها بصورة أكثر نقدية، ومن ثم فإن بناء الفعل الإنساني الواعي لا يقوم على تحرير الإرادة من كل تأثير، وهو أمر يصعب تحققه في الواقع، وإنما يقوم على رفع مستوى الوعي بالدوافع والشروط والنتائج، بما يسمح للإنسان بأن يتخذ موقفًا أكثر استقلالًا تجاهها،

وتأسيسًا على ذلك فإن العلاقة بين العقل والإرادة يمكن فهمها بوصفها علاقة تكامل وظيفي؛ فالعقل يحدد ويفسر ويقوّم، والإرادة تختار وتوجه وتنفذ، والفعل هو المجال الذي تتجسد فيه هذه العلاقة، وإذا انفصل العقل عن الإرادة بقيت المعرفة في مستوى التصور المجرد، وإذا انفصلت الإرادة عن العقل أصبح الفعل معرضًا للتسرع والاندفاع وغياب التقدير، ولذلك فإن الفعل الإنساني المتزن يتطلب قدرًا من التفاعل بين المعرفة والاختيار، وبين التقدير والتنفيذ، ولا تقتصر أهمية هذا التكامل على الفرد وحده، بل تمتد إلى المجال الاجتماعي؛ لأن الأفعال الفردية تتراكم لتشكل أنماطًا من السلوك، وهذه الأنماط تؤثر في العلاقات الاجتماعية والقيم السائدة، ومن ثم فإن بناء الإنسان القادر على التفكير قبل الفعل، وتقدير نتائج اختياراته، وتحمل مسؤوليتها، يمثل أحد الشروط المهمة لبناء وعي اجتماعي أكثر نضجًا. (قيلي، 2021، ص48) وهنا تلتقي قضية العقل والإرادة مع موضوع المسؤولية الذي تناولناه سابقًا، إذ إن المسؤولية تصبح أكثر وضوحًا كلما كان الفعل قائمًا على قدر من الإدراك والاختيار، وعليه فإن العقل والإرادة لا يمثلان مجرد ملكتين منفصلتين في الإنسان، بل يشكلان معاً بنية أساسية للفعل الإنساني الواعي، فالعقل يمنح الإنسان القدرة على الفهم والتمييز والتقدير، والإرادة تمنحه القدرة على الاختيار وتحويل الإمكان إلى فعل، بينما تمنح المسؤولية لهذا الفعل بعده الأخلاقي والاجتماعي، ومن خلال هذا التكامل يصبح الإنسان قادرًا على الانتقال من مجرد الاستجابة لما يحيط به إلى المشاركة الواعية في تشكيل ذاته وواقعه، وبذلك يمكن القول إن بناء الفعل الإنساني يمثل مرحلة متقدمة في فهم الإنسان فلسفيًا؛ فالإنسان ليس فقط كائناً يفكر، ولا كائناً يريد، وإنما هو كائن يفكر فيما يريد، ويريد ما يختاره، ويترجم اختياره إلى فعل، ثم يتحمل نتائج هذا الفعل، ومن هنا تتضح الصلة العميقة بين العقل والإرادة والحرية والمسؤولية، وهي صلة تجعل الفعل الإنساني أحد المجالات التي تتجسد فيها قدرة الإنسان على بناء ذاته وتوجيه وجوده.

ثانيًا: الفلسفة وسؤال المجتمع: لا ينفصل الإنسان عن المجال الاجتماعي الذي يتشكل داخله، إذ إن وجوده لا يتحقق في عزلة، وإنما ضمن شبكة من العلاقات والمؤسسات والقيم التي تنظم تفاعله مع الآخرين وتحدد جانبًا من أنماط سلوكه ومواقفه، ومن هنا انتقل التفكير الفلسفي من مساءلة الإنسان بوصفه ذاتًا فردية إلى مساءلة المجتمع بوصفه إطاراً تتشكل داخله العلاقات الإنسانية، وتُنتج فيه القيم والمعايير والتصورات التي توجه الحياة المشتركة، ولذلك لم يكن المجتمع في الفكر

الفلسفي مجرد تجمع للأفراد، بل أصبح موضوعًا للتساؤل حول أسس الاجتماع الإنساني، وطبيعة السلطة، والعدالة، والحرية، والقانون، والقيم، وقد ارتبط التفكير في المجتمع منذ الفلسفة اليونانية بالسؤال عن كيفية تنظيم الحياة المشتركة والشروط التي تجعل الاجتماع الإنساني ممكنًا ومستقرًا، ويتضح ذلك في الفلسفة السياسية لأفلاطون وأرسطو، حيث لم يكن البحث في الدولة والمجتمع منفصلًا عن البحث في طبيعة الإنسان والغاية من وجوده؛ فقد ربط أرسطو بين الطبيعة الاجتماعية للإنسان وبين حاجته إلى العيش ضمن الجماعة السياسية، وهو ما جعل الاجتماع السياسي امتدادًا طبيعيًا للوجود الإنساني، ومع تطور الفكر الفلسفي اتسعت دائرة السؤال الاجتماعي لتشمل قضايا أكثر تعقيدًا، فلم يعد البحث مقتصرًا على أصل المجتمع أو الغاية من الدولة، بل امتد إلى العلاقة بين الفرد والجماعة، وحدود الحرية، ومشروعية السلطة، ومفهوم العدالة، ومشكلة المساواة، ودور القيم في تنظيم العلاقات الاجتماعية، وبذلك أصبح المجتمع مجالًا تتقاطع فيه الأبعاد الأخلاقية والسياسية والمعرفية، لأن طريقة تنظيم العلاقات بين الأفراد ترتبط بالتصورات التي يتبناها المجتمع عن الإنسان والحرية والحق والواجب.

ومن هذا المنظور فإن سؤال المجتمع لا ينصرف إلى وصف بنيته فحسب، وإنما يتجه إلى نقد الأسس التي يقوم عليها وتنظيم العلاقات التي تحكمه؛ فالفلسفة لا تكتفي بالسؤال عن " ما هو المجتمع " وإنما تتجاوزه إلى أسئلة من قبيل: ما المجتمع العادل؟ وما حدود السلطة؟ وكيف يمكن التوفيق بين حرية الفرد ومصلحة الجماعة؟ وما القيم التي ينبغي أن تؤسس للحياة المشتركة؟ ومن هنا تكتسب الفلسفة وظيفتها النقدية، إذ تجعل الواقع الاجتماعي قابلًا للفحص والمراجعة بدل التعامل معه بوصفه أمرًا نهائيًا لا يقبل التغيير، وعليه يمثل سؤال المجتمع امتدادًا طبيعيًا لسؤال الإنسان؛ فإذا كان الإنسان لا يحقق وجوده خارج علاقته بالآخر، فإن هذه العلاقة لا بد أن تنتظم داخل إطار اجتماعي تحكمه قواعد وقيم ومؤسسات، ومن هنا يتجه البحث في هذا المحور إلى دراسة أهم القضايا الفلسفية المرتبطة بالمجتمع، وفي مقدمتها الفرد والجماعة، الحرية والسلطة، العدالة والقيم، والحوار والاختلاف، بما يكشف الدور الذي تؤديه الفلسفة في فهم الواقع الاجتماعي ونقده وإمكان إعادة بنائه.

1 الفرد والمجتمع: جدلية العلاقة والتفاعل: تُعد العلاقة بين الفرد والمجتمع من القضايا الأساسية في التفكير الفلسفي؛ لأنها تكشف عن طبيعة التفاعل بين الذات الإنسانية والإطار الاجتماعي الذي

تتحرك داخله، فالفرد لا يوجد بوصفه كيانًا مستقلًا عن كل سياق، كما أن المجتمع لا يمكن اختزاله في مجرد تجمع عددي للأفراد؛ إذ تنشأ بين الطرفين شبكة من العلاقات والتأثيرات المتبادلة التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد وتنظيم الحياة المشتركة، ومن هنا فإن الإشكال الفلسفي لا يتمثل في المفاضلة بين الفرد والمجتمع بقدر ما يتمثل في فهم كيفية تحقق كل منهما في علاقته بالآخر، وقد أرسى أرسطو أساسًا مهمًا لهذا التصور حين ربط طبيعة الإنسان بالاجتماع، وعدّه كائناً مدنيًا بالطبع؛ فالإنسان وفق هذا التصور لا يحقق إمكاناته الإنسانية بصورة مكتملة خارج الجماعة والمدينة، لأن الحياة المشتركة توفر المجال الذي تتجسد فيه قدراته الأخلاقية والعقلية، ومن ثم فإن المجتمع ليس مجرد إطار خارجي يحيط بالفرد، بل يمثل مجالًا أساسيًا لتحقيق إنسانيته. (طاليس، 2016، ص560) ومع ذلك فإن اعتبار الإنسان كائنًا اجتماعيًا لا يعني ذوبان الفرد في الجماعة؛ فالفرد يمتلك خصوصيته ووعيه وإرادته، ومن خلال هذه الخصوصية يستطيع أن يشارك في تشكيل الحياة الاجتماعية، كما يستطيع أن يراجع بعض القيم والممارسات السائدة فيها، ولذلك تقوم العلاقة بين الفرد والمجتمع على التأثير والتأثر المتبادلين؛ فالمجتمع يسهم في تشكيل الفرد من خلال اللغة والقيم والعادات والمؤسسات، والفرد بدوره يسهم في إعادة إنتاج المجتمع أو تغييره من خلال أفعاله واختياراته ومواقفه، ومن هذه الزاوية لا ينبغي النظر إلى المجتمع بوصفه قوة تفرض نفسها على الفرد بصورة مطلقة، ولا إلى الفرد بوصفه ذاتًا مستقلة تمامًا عن شروطها الاجتماعية، فالمجتمع يوفر للفرد إطارًا من القواعد والقيم والعلاقات التي تساعده على تنظيم وجوده، لكنه في الوقت نفسه قد يفرض عليه بعض القيود التي تستدعي المراجعة والنقد، وقد عولجت هذه الإشكالية فلسفيًا من خلال التساؤل عن موقع الفرد من المجتمع، وعن طبيعة العلاقة بين استقلال الفرد وانتمائه إلى الجماعة. (أبراهيم، بدون سنة نشر، ص97)

وعليه فإن التفاعل بين الفرد والمجتمع ينبغي فهمه بوصفه علاقة جدلية؛ فالفرد يتشكل داخل المجتمع، لكنه لا يبقى مجرد نتاج سلبي له، بل يمتلك القدرة على الفعل والمبادرة وإعادة النظر في واقعه، وبالمقابل لا يستطيع المجتمع أن يستمر بوصفه بنية حية من دون أفعال الأفراد وتفاعلهم، ومن هنا فإن العلاقة بين الطرفين تقوم على عملية مستمرة من البناء وإعادة البناء، تتداخل فيها الحرية الفردية مع القواعد الاجتماعية، والخصوصية مع الانتماء، والاستقلال مع المسؤولية، وتزداد أهمية هذه العلاقة حين ننتقل من مستوى التكوين الفردي إلى مستوى القيم؛ فالإنسان

يكتسب جانبًا مهمًا من معاييره الأخلاقية والاجتماعية داخل الجماعة، كما أن سلوكه الفردي يسهم في المحافظة على هذه المعايير أو تعديلها، وبذلك لا تكون القيم مجرد قواعد مفروضة من الخارج، وإنما تصبح جزءاً من عملية التفاعل التي يتعلم فيها الفرد كيفية العيش مع الآخرين، ويدرك في الوقت نفسه مسؤوليته عن أثر أفعاله في المجال المشترك، وقد تناول الفكر العربي الحديث العلاقة بين الفرد والمجتمع من هذا المنظور، مؤكدًا أن الفرد عضو في مجتمعات متعددة، وأن جانبًا مهمًا من تكوينه العقلي والأخلاقي والثقافي يرتبط بالمجال الاجتماعي الذي يعيش فيه. (أمين و محمود، 1935، ص43)

ومن ثم فإن جدلية الفرد والمجتمع تكشف أن الإنسان لا يمكن أن يُفهم خارج شروطه الاجتماعية، كما لا يمكن اختزال المجتمع في بنية مستقلة عن الأفراد الذين يصنعون علاقاته ويحافظون عليها أو يسهمون في تغييرها، وهذا الفهم يفتح الطريق أمام السؤال الفلسفي التالي المتعلق بالحرية والسلطة؛ إذ إن الاعتراف بضرورة الاجتماع الإنساني يثير مباشرة مسألة الحدود التي ينبغي أن تقف عندها سلطة المجتمع والقانون أمام حرية الفرد.

2 الحرية والسلطة في المجتمع: تُعدّ العلاقة بين الحرية والسلطة من أكثر الإشكالات حضورًا في الفلسفة الاجتماعية والسياسية، لأنها تتصل مباشرة بالسؤال عن الكيفية التي يمكن من خلالها تنظيم الحياة المشتركة من دون أن تتحول السلطة إلى وسيلة لإلغاء استقلال الفرد، أو تتحول الحرية إلى حالة من الانفلات تهدد انتظام المجتمع، ومن ثم لا تتمثل المشكلة في وجود السلطة من حيث المبدأ، وإنما في طبيعة السلطة ومصدر مشروعيتها وحدود ممارستها في مواجهة حرية الأفراد، وقد ارتبط هذا الإشكال بصورة واضحة بنظريات العقد الاجتماعي التي حاولت تفسير نشأة السلطة السياسية وتحديد الأساس الذي يجعل الخضوع لها مشروعًا، ويظهر الاختلاف بين تصورات فلاسفة العقد الاجتماعي بوضوح في تحديد العلاقة بين الفرد والسلطة، فقد ربط توماس هوبز قيام السلطة بضرورة تجاوز حالة الصراع وانعدام الأمن، وجعل وجود سلطة قوية شرطًا أساسيًا لتحقيق الاستقرار والمحافظة على الحياة، وفي المقابل ارتبط تصور جون لوك للسلطة بحماية الحقوق الطبيعية للأفراد، ولا سيما الحرية والملكية، بينما جعل جان جاك روسو الإرادة العامة أساسًا لشرعية السلطة، وربط الحرية بمشاركة المواطنين في صياغة القوانين التي يخضعون لها، ومن هذا الاختلاف يتضح أن السلطة لا تستمد مشروعيتها من مجرد امتلاك القوة،

إذ إن القدرة على الإكراه لا تكفي وحدها لتأسيس سلطة مشروعة، فالسلطة لكي تتحول إلى نظام منظم للعلاقات الاجتماعية والسياسية، تحتاج إلى أساس من الشرعية والقبول والقانون؛ ولذلك ارتبط مفهوم السلطة في الفكر السياسي الحديث بالسؤال عن مصدرها والحدود التي ينبغي أن تخضع لها، وقد خلصت الدراسات الحديثة في الفكر السياسي الغربي إلى أن الشرعية تمثل عنصرًا أساسيًا في بناء السلطة واستمرارها، وأن البحث في مصدر السلطة كان محورًا رئيسيًا لدى هوبز ولوك وروسو. (هوبز، 2011، ص687) وفي المقابل لا يمكن فهم الحرية باعتبارها غيابًا مطلقًا لكل قيد؛ فالإنسان يعيش داخل مجتمع تحكمه قواعد مشتركة، ومن ثم فإن ممارسة الحرية تتطلب إطارًا قانونيًا ينظم العلاقات بين الأفراد ويمنع تحول حرية أحدهم إلى اعتداء على حرية غيره، ولهذا ارتبطت الحرية في الفكر السياسي بمسألة القانون: فالقانون يمكن أن يكون قيدًا على بعض أشكال الفعل، لكنه في الوقت نفسه قد يكون وسيلة لحماية المجال الذي يستطيع الفرد داخله ممارسة حريته بصورة متساوية مع الآخرين، ويظهر هذا المعنى بوضوح في تصور روسو الذي ربط بين الحرية والمشاركة في وضع القوانين، بحيث لا تكون السلطة السياسية نقيضًا للحرية بالضرورة، وإنما يمكن أن تصبح وسيلة لحمايتها عندما تستند إلى إرادة المواطنين، ومن هنا تتخذ العلاقة بين الحرية والسلطة طابعًا جدليًا؛ فالسلطة تحتاج إلى قدر من التقييد والتنظيم حتى تستطيع المحافظة على النظام العام، في حين تحتاج الحرية إلى ضمانات تمنع السلطة من التحول إلى هيمنة مطلقة، ولذلك فإن المجتمع المتوازن لا يقوم على إلغاء أحد الطرفين لصالح الآخر، وإنما على إقامة حدود واضحة بين ممارسة السلطة وممارسة الحرية، بحيث تخضع السلطة للقانون، وتُمارس الحرية ضمن إطار يحفظ الحقوق المشتركة، وتتضح أهمية هذه المسألة بصورة أكبر عندما ننظر إلى السلطة بوصفها علاقة اجتماعية وليست مجرد أداة سياسية؛ فالسلطة تؤثر في أنماط السلوك، وتحدد جانبًا من طبيعة العلاقة بين الحاكم والمحكوم، كما أن قبول الأفراد بها أو مقاومتهم لها يرتبط بتصوراتهم عن عدالتها ومشروعيتها، ومن هنا فإن سؤال السلطة لا ينفصل عن سؤال الفرد؛ لأن مدى استقلال الفرد وقدرته على الاختيار يرتبط بطبيعة المجال الاجتماعي والسياسي الذي يمارس فيه حريته، وعليه فإن الفلسفة لا تنظر إلى الحرية والسلطة بوصفهما مفهومين متعارضين بصورة مطلقة، وإنما تبحث في الشروط التي تجعل اجتماعهما ممكنًا، فالسلطة المشروعة ينبغي أن تكون محدودة بالقانون وموجهة نحو تنظيم الحياة

المشتركة، والحرية المسؤولة ينبغي أن تراعي وجود الآخرين وحقوقهم، ومن هذا التوازن تتأسس إمكانية بناء مجتمع لا تكون فيه السلطة أداة للهيمنة، ولا تكون فيه الحرية خروجًا على كل قاعدة، وإنما يصبح كلاهما جزءاً من نظام اجتماعي يقوم على الحقوق والواجبات والمسؤولية. (لوك، 2025، ص131) وبذلك يمثل هذا الإشكال امتدادًا مباشرًا لما سبق بحثه في العلاقة بين الفرد والمجتمع؛ فإذا كان الفرد يتشكل داخل المجتمع ويسهم في تشكيله، فإن السؤال التالي يصبح: كيف يمكن تنظيم هذه العلاقة في ظل وجود سلطة وقواعد مشتركة مع الحفاظ على حرية الفرد؟

3 العدالة والقيم وتنظيم الحياة المشتركة: تمثل العدالة والقيم أساسًا مهمًا في تنظيم الحياة المشتركة، إذ لا يستقيم المجتمع بمجرد اجتماع أفراده، وإنما يحتاج إلى مبادئ ومعايير تضبط العلاقات بينهم، وتحدد الحقوق والواجبات، وتوجه السلوك نحو ما يُعدّ خيرًا ومقبولًا داخل الجماعة، ومن ثم لم تكن العدالة في التفكير الفلسفي مجرد مسألة قانونية أو إجرائية، بل ارتبطت بالسؤال عن طبيعة المجتمع العادل، وموقع الفرد فيه، والأسس التي ينبغي أن تقوم عليها العلاقات الإنسانية، وقد احتلت العدالة موقعًا مركزيًا في الفلسفة السياسية عند أفلاطون، إذ جعلها في الجمهورية مبدأً ناظمًا للمدينة والفرد معًا، وربط تحققها بأداء كل جزء وظيفته على النحو الذي يحقق الانسجام في الكل، وبذلك لا تظهر العدالة عنده باعتبارها مساواة حسابية بين الأفراد، وإنما باعتبارها نظامًا من التناسب والانسجام بين مكونات المجتمع، أما أرسطو فقد قدم معالجة أكثر تفصيلًا لمفهوم العدالة، ولا سيما في علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، حيث ميز بين صور متعددة للعدالة، وربط العدالة العامة بالفضيلة والعلاقة مع الآخرين، كما بحث في العدالة التوزيعية والتصحيحية، ويكشف هذا التصور أن العدالة لا تنحصر في علاقة الإنسان بذاته، وإنما تتحدد بصورة أساسية داخل المجال الاجتماعي الذي تتفاعل فيه المصالح والحقوق والواجبات، وتتصل العدالة بالقيم اتصالًا وثيقًا؛ لأن الحكم على العلاقات الاجتماعية بأنها عادلة أو غير عادلة يفترض وجود معايير وقيم يمكن من خلالها تقويم تلك العلاقات، ولذلك فإن القيم لا تؤدي وظيفة تنظيمية فحسب، بل تؤدي كذلك وظيفة تقويمية ونقدية، إذ تتيح للإنسان مساءلة الواقع الاجتماعي ومقارنة ما هو قائم بما ينبغي أن يكون، ومن هنا تصبح الفلسفة قادرة على تجاوز وصف المجتمع إلى مساءلة الأسس التي يقوم عليها. (طاليس، 1924، ص234) وقد اتخذ سؤال العدالة في الفلسفة السياسية المعاصرة أبعادًا جديدة، ولا سيما مع جون رولز، الذي أعاد بناء مفهوم العدالة حول

فكرة العدالة بوصفها إنصافًا، وربطها بالمبادئ التي يمكن أن يقبلها الأفراد بوصفها أساسًا عادلًا لتنظيم المؤسسات الاجتماعية، وفي هذا السياق أصبحت قضايا الحرية والمساواة وتوزيع الحقوق والفرص جزءاً أساسيًا من البحث في المجتمع العادل، وبذلك لا تُفهم العدالة بوصفها قيمة منفصلة عن بقية القيم الاجتماعية، وإنما بوصفها مبدأً يختبر مدى انسجام النظام الاجتماعي مع ما يقرره من حقوق وحريات وواجبات، كما أن القيم لا تكون ذات أثر اجتماعي حقيقي ما لم تتحول إلى ممارسات وقواعد ومؤسسات تنظم الحياة المشتركة، ومن هنا تتكامل القيمة والمبدأ والمؤسسة في تشكيل النظام الاجتماعي، بحيث يصبح من الممكن تقييم المجتمع لا على أساس استقراره فقط، وإنما على أساس مدى عدالة العلاقات التي ينتجها. (رولز، جون، 2001، ص187)

وعليه فإن الفلسفة حين تبحث في العدالة والقيم لا تكتفي بتحديد ما هو قائم، وإنما تفتح المجال أمام نقد الواقع الاجتماعي والكشف عن مواطن التفاوت والظلم، والبحث عن أسس أكثر إنصافًا لتنظيم الحياة المشتركة، وبذلك يصبح سؤال العدالة امتدادًا طبيعيًا لسؤال الحرية والسلطة الذي سبقه، وتهيئ هذه العلاقة للانتقال إلى قضية أخرى لا تقل أهمية، هي الحوار والاعتراف بوصفهما آليتين لبناء المجتمع وإدارة الاختلاف.

4 الحوار والاعتراف وبناء المجتمع: يمثل الحوار أحد الأسس التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية المشتركة، لأنه يتيح للذوات الانتقال من مجرد التعايش إلى التفاهم والتفاعل القائم على التواصل، ولا يقتصر الحوار في المنظور الفلسفي على تبادل الكلام، بل يتضمن قدرة الأطراف على عرض مواقفها ومراجعتها في ضوء الحجج المقدمة من الآخرين، بما يجعل التفاهم نتيجة لعملية عقلانية لا لفرض موقف طرف على آخر، ومن هذا المنطلق جعل يورغن هابرماس الفعل التواصلي قائمًا على توجه الذوات نحو التفاهم، وربط عقلانية التواصل بإمكان بناء اتفاق مبرر بين المشاركين فيه، ويكتسب الحوار أهميته الاجتماعية من كونه يتيح إدارة الاختلاف بعيدًا عن الإكراه والهيمنة؛ فالمجتمع المتعدد لا يمكن أن يقوم على إلغاء الاختلاف، وإنما يحتاج إلى آليات تسمح للآراء والمصالح المختلفة بالدخول في مجال النقاش والتداول، ولهذا ارتبط الفعل التواصلي عند هابرماس بفكرة المجال العمومي والمناقشة العقلانية، إذ يصبح التواصل وسيلة لتنسيق الفعل الاجتماعي وتحقيق قدر من التفاهم بين الأفراد، ولا يكتمل هذا التصور من دون مفهوم الاعتراف؛ فالإنسان لا يحتاج إلى مجرد وجود الآخرين، بل يحتاج إلى أن يُعترف به بوصفه ذاتًا لها قيمة

وحقوق وقدرة على المشاركة في الحياة المشتركة، وقد جعل أكسل هونيث الاعتراف محوراً أساسياً في فلسفته الاجتماعية، رابطاً تحقيق الذات بعلاقات الاعتراف المتبادل، ومبيناً أن غياب الاعتراف أو التعرض للاحتقار والإقصاء يمكن أن يتحول إلى مصدر للصراع الاجتماعي، ومن ثم فإن الحوار والاعتراف يمثلان بعدين متكاملين في بناء المجتمع؛ فالحوار يفتح المجال للتفاهم، والاعتراف يؤسس لاحترام الذات والآخر، وبقدر ما تتوافر في المجتمع إمكانات التواصل والاعتراف المتبادل، يصبح الاختلاف قابلاً للإدارة بصورة عقلانية، ويتحول التنوع من مصدر للتنازع إلى إمكانية للتفاعل والتكامل، وعلى هذا الأساس لا يكون بناء المجتمع المتماسك قائماً على إلغاء التعدد، وإنما على إيجاد شروط تسمح للذوات المختلفة بالمشاركة والاختلاف والاعتراف المتبادل. (هابرماس، 2020، ص630)

وبذلك يغدو الحوار والاعتراف امتدادًا طبيعيًا لما سبق من بحث العدالة والقيم؛ لأن العدالة تحتاج إلى الاعتراف بالآخر، والقيم المشتركة تحتاج إلى فضاء حواري يسمح بتبريرها ومراجعتها، ومن هنا تتضح الوظيفة الاجتماعية للفلسفة بوصفها ممارسة نقدية تساعد على فهم الاختلاف وإدارة التوترات التي تنشأ داخل المجتمع.

5 الفلسفة ونقد الواقع الاجتماعي: لا تقتصر وظيفة الفلسفة على تفسير الواقع الاجتماعي أو وصف الظواهر التي يتضمنها، وإنما تتجاوز ذلك إلى فحص الأسس التي يقوم عليها هذا الواقع، والكشف عن التناقضات الكامنة فيه، وإخضاع الأفكار والقيم والممارسات السائدة للمساءلة العقلية، ومن هنا ارتبطت الفلسفة بالنقد بوصفه فعلًا معرفيًا لا يكتفي بقبول ما هو قائم، بل يبحث في مدى عقلانيته ومشروعيته وإمكان تغييره، وقد جعلت النظرية النقدية هذا البعد جزءًا أساسيًا من مهمتها، إذ ربطت المعرفة بالسياق الاجتماعي، ورأت في النقد وسيلة للكشف عن أشكال التزييف والهيمنة التي قد تحجب حقيقة الواقع الاجتماعي، ويقوم النقد الفلسفي للواقع على إثارة الأسئلة بدل التسليم بالإجابات الجاهزة؛ فالمجتمع ليس بنية ثابتة مغلقة، وإنما واقع قابل للمراجعة وإعادة النظر، ويبرز هذا المنهج بوضوح عند كارل بوبر في دفاعه عن " المجتمع المفتوح " إذ ربط التقدم الاجتماعي بإمكان النقد والمراجعة وتصحيح السياسات، ورفض التصورات التي تفترض امتلاك حقيقة نهائية يمكن فرضها على المجتمع، ومن ثم تؤدي الفلسفة وظيفة نقدية تتجاوز الكشف عن مواطن الخلل إلى فتح إمكان التفكير في بدائل أكثر عقلانية وإنسانية؛ فالنقد لا يستمد

أهميته من رفض الواقع لمجرد الرفض، وإنما من قدرته على كشف ما يمكن إصلاحه وتطويره، وبذلك يصبح التفكير الفلسفي أداة لفهم التحولات الاجتماعية، ومراجعة القيم والممارسات، وتوسيع إمكانات الفعل الإنساني داخل المجتمع. (بوبر، 1998، ص326) وعليه فإن نقد الواقع الاجتماعي يمثل امتدادًا طبيعيًا لما سبق من بحث في الفرد والسلطة والعدالة والحوار والاعتراف؛ إذ إن هذه القضايا لا تكتسب قيمتها الفلسفية إلا عندما تصبح موضوعًا للمساءلة والنقد، ومن هنا تتجلى وظيفة الفلسفة في المجتمع بوصفها ممارسة عقلية تسهم في كشف المشكلات، ومراجعة المسلمات، وفتح أفق التغيير، دون أن تنفصل عن الواقع الذي تسعى إلى فهمه وتقويمه.

يكشف تناول أسئلة الإنسان والمجتمع عن اتساع المجال الذي تتحرك فيه الفلسفة، إذ لا تنحصر وظيفتها في بناء تصورات مجردة عن الوجود والمعرفة، وإنما تمتد إلى مساءلة الإنسان في ذاته ووعيه وحريته ومسؤوليته، وفي علاقته بالآخر وبالمجتمع الذي ينتمي إليه، فالإنسان بوصفه ذاتاً واعية وقادرة على التساؤل، يمثل نقطة انطلاق أساسية للتفكير الفلسفي، غير أن وجوده لا يتحقق بمعزل عن شبكة العلاقات الاجتماعية والقيم والمؤسسات التي تسهم في تشكيل تجربته وتوجيه أفعاله، وقد أظهر البحث أن الأسئلة المتعلقة بالإنسان تقود بصورة طبيعية إلى أسئلة المجتمع؛ فسؤال الحرية مثلًا لا يمكن فصله عن سؤال السلطة والمسؤولية، كما أن سؤال الهوية لا ينفصل عن علاقة الذات بالآخر، في حين يرتبط سؤال المعنى بالقيم والغايات التي توجه الفعل الإنساني، وبالمثل فإن المجتمع لا يمكن فهمه بوصفه مجرد تجمع للأفراد، وإنما باعتباره مجالًا تتفاعل فيه الذوات وتتكون داخله القيم والمعايير والعلاقات التي تحدد طبيعة الحياة المشتركة، ومن هذا الترابط تتضح الطبيعة الجدلية للعلاقة بين الإنسان والمجتمع؛ فالإنسان يتشكل في إطار اجتماعي وثقافي محدد، لكنه يمتلك في الوقت ذاته قدرة عقلية ونقدية تمكنه من مراجعة ما هو قائم والمشاركة في تغييره، ولذلك فإن الفلسفة لا تكتفي بوصف الواقع الإنساني والاجتماعي، بل تعمل على مساءلة أسسه وكشف تناقضاته، وفحص القيم والمفاهيم التي تحكمه، وفتح إمكانات جديدة للفهم والفعل.

وعليه تتجلى القيمة المعرفية والنقدية للفلسفة في قدرتها على تحويل المشكلات الإنسانية والاجتماعية إلى موضوع للتساؤل العقلاني، بما يسمح بفهم أعمق للإنسان وعلاقاته، وبناء وعي أكثر قدرة على التمييز والنقد والمراجعة، ومن هنا يصبح التفكير الفلسفي وسيلة لإعادة النظر في

المسلمات، ومقاومة الجمود الفكري، والبحث عن صيغ أكثر اتزانًا للعلاقة بين الفرد والآخر والمجتمع، وبذلك يفضي البحث في أسئلة الإنسان والمجتمع إلى نتيجة أساسية مفادها أن الفلسفة لا تنفصل عن الواقع الإنساني الذي تنشأ منه أسئلتها، ولا عن الواقع الاجتماعي الذي تتجسد فيه آثار تلك الأسئلة؛ فهي تفكير في الإنسان، ومن أجل فهم الإنسان، وفي الوقت نفسه تفكير في الشروط التي تجعل وجوده الفردي والاجتماعي ممكنًا، ومن هذا المنطلق تتأكد مكانة الفلسفة بوصفها ممارسة عقلية ونقدية تسهم في بناء الوعي، وهو ما يمهد للانتقال إلى البحث في الفلسفة ومناهج التفكير ودورها في بناء التفكير المنظم والنقدي.

المراجع والمصادر :

1. إبراهيم، زكريا، مشكلة الإنسان، مكتبة مصر، القاهرة، 1990.
2. إبراهيم، زكريا، مشكلة الإنسان، الدار المصرية للطباعة، القاهرة، بدون سنة نشر.
3. أفلاطون، جمهورية أفلاطون، ترجمة: حنا خباز، مؤسسة هنداوي، 2017.
4. أمين و محمود، أحمد، و زكي نجيب، قصة الفلسفة اليونانية، ط2، دار المكتبة المصرية، القاهرة، 1935.
5. بدوي، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، القاهرة، 1977.
6. بدوي، عبد الرحمن، دراسات في الفلسفة الوجودية، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، 1980.
7. بدوي، عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، 1984.
8. بوبر، كارل، المجتمع المفتوح وأعداؤه، ترجمة: السيد فادي، ط1، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، 1998.
9. جميل، عصام زكريا، المنطق والتفكير الناقد، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2012.
10. رشوان، محمد مهران، مبادئ التفكير المنطقي، دار المعارف، القاهرة، 1994.
11. رولز، جون، نظرية في العدالة، ترجمة: فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2001.
12. زكريا، فؤاد، آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1975.
13. زكريا، فؤاد، فكر الإنسان، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002.
14. زكريا، فؤاد، نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.
15. طاليس، أرسطو، السياسة، ترجمة: أحمد لطفي السيد، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2016.
16. طاليس، أرسطو، علم الاخلاق الى نيقوماخوس، ترجمة: احمد لطفي، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1924.
17. عبد الحميد، شاكر، وآخرون، تربية التفكير: مقدمة عربية في مهارات التفكير، ط1، دار القلم، بيروت، 2005.

18. علي، مسعودة رمضان، فلسفة عبد الرحمن بدوي الوجودية، مجلة البحث العلمي، جامعة عين الشمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد 17، الجزء 1، 2016.

19. العوضي، إبراهيم، التفكير الناقد: مفهومه ومهاراته وتدريسه، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، 2020.

20. فضل الله، مهدي، مدخل الة علم المنطق: المنطق التقليدي، ط2، دار الطليعة، بيروت، 1979.

21. قاسم، محمود، المنطق الحديث ومناهج البحث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1966.

22. قيلي، حسن، الفعل والإرادة في الفلسفة وعدم الكلام، مجلة مقاربات فلسفية، المجلد 8، العدد 2، 2021.

23. كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، مراجعة: هلا رشيد آمون، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1936.

24. لوك، جون، الحكومة المدنية ونظرية العقد الاجتماعي، ترجمة: محمود الكيال، وكالة الصحافة العربية، الجيزة، 2025.

25. محمود، زكي نجيب، المنطق الوضعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1951.

26. محمود، زكي نجيب، نظرية المعرفة، وزارة الإرشاد القومي، القاهرة، 1956.

27. المصباحي، محمد، أدخل الزمن في نسيج الوجود: الذات الوجودية عند عبد الرحمن بدوي، مجلة نزوى، العدد 114، 2023.

28. مصطفى، عادل، المغالطات المنطقية: فصول في المنطق غير الصوري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2007.

29. النشار، مصطفى، التفكير الفلسفي (المبادئ، المهارات وتطبيقاتها)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2013.

30. هابر، جوناثان، التفكير النقدي، ترجمة: إبراهيم سند احمد، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2022.

31. هبرماس، يورغن، نظرية الفعل التواصلي، ترجمة: فتحي المسكيني، ج1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2020.

32. هوبز، توماس، اللفياثان: الأصول الطبيعية والسياسية لسلطة الدولة، ترجمة: ديانا حرب، بشرى صعب، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، 2011.

الفصل الثاني

الفكر الإنساني وتحولات الوعي

م.م. ساهرة فوزي طه الخبير
جامعة الأنبار - كلية الآداب - قسم الجغرافية - العراق

الملخص

يناقش هذا الفصل الفكر الإنساني وتحولات الوعي، من خلال تتبع الصلة بين النشاط العقلي وإنتاج المعرفة وتكوين الخبرة الثقافية والاجتماعية. ويعرض مفهوم الفكر بوصفه عملية ذهنية وما تنتجه من مفاهيم وأحكام وتفسيرات، موضحًا أن العلاقة بين أدوات المعرفة ونتائجها علاقة متبادلة. ويتناول المسارات الكبرى للفكر الإنساني، والتحولات التي ارتبطت بتغير أسئلة الإنسان ومصادر معرفته وطرائق فهمه للعالم. كما يبحث الوعي في علاقته بالذات والمجتمع والتاريخ، وما يتيحه من إدراك للمواقف والمعاني وشروط الفعل. وتبرز في المعالجة أدوار اللغة والثقافة والخبرة والمؤسسات في تشكيل التصورات، إلى جانب قدرة الإنسان على المقارنة والاستدلال وإعادة النظر في أحكامه. ويناقش الفصل أثر التحولات المعرفية والاجتماعية في أنماط الوعي، والعلاقة بين تراكم الخبرة وظهور أشكال جديدة من الفهم والتفاعل. وتعتمد الدراسة على المناقشة المفاهيمية والاستفادة من المراجع الفكرية الواردة في المتن، دون اختزال التطور الفكري في انتقال خطي واحد أو في تفسير أحادي. ويؤكد العرض أن فهم الوعي يتطلب النظر إلى ما ينتجه الفرد من معانٍ وإلى الشروط الاجتماعية والثقافية التي تسهم في إنتاجها. وتكمن أهمية الفصل في وصل تاريخ الأفكار بقضية الوعي، وإبراز دور التفكير النقدي في التمييز بين المعرفة المتداولة وأسسها. ومن ثم يقدم معالجة للفكر باعتباره نشاطًا متجددًا يتأثر بالواقع ويعيد تفسيره، وللوعي باعتباره مجالًا تتداخل فيه الخبرة الفردية والذاكرة الاجتماعية والقدرة على الفهم والمسؤولية. وتسمح هذه المقاربة بتمييز الوعي بالواقع عن مجرد تكرار المعلومات المتعلقة به، وتبرز أهمية التساؤل عن كيفية إنتاج المعنى وتداوله. كما تجعل مراجعة الأفكار جزءًا من تطور الخبرة الإنسانية، لا علامة على انفصال التفكير عن المجتمع أو عن حاجاته.

الكلمات المفتاحية: الفكر الإنساني؛ الوعي؛ المعرفة؛ الثقافة؛ التفكير النقدي

Abstract

This chapter explores human thought and transformations of awareness through the relationship between intellectual activity, knowledge production, and cultural and social experience. Thought is discussed both as a mental process and as the concepts, judgments, and interpretations produced through that process. The chapter emphasizes the reciprocal relationship between the tools of knowledge and their outcomes. It considers major trajectories of human thought and the changes associated with new questions, sources of knowledge, and ways of interpreting the world. Awareness is examined in relation to the self, society, and history, including the capacity to recognize meanings, circumstances, and possibilities for action. Language, culture, experience, and institutions are treated as significant influences on understanding, alongside the individual's ability to compare, infer, and reconsider judgments. The discussion links intellectual and social transformations with changing forms of awareness without reducing those developments to a single linear sequence. Drawing on the conceptual material and references included in the chapter, it connects the history of ideas with the formation of individual and collective perspectives. Its central concern is that awareness cannot be understood through individual experience alone or through social conditions alone. The chapter consequently presents thought as an activity that both responds to reality and reinterprets it, and

awareness as a field in which personal experience, social memory, critical understanding, and responsibility intersect.

Keywords: Human thought; Awareness; Knowledge; Culture; Critical thinking

المبحث الأول: الفكر الإنساني ومساراته الكبرى

لا يمكن الاعتقاد ان التاريخ الحضاري للإنسان يبدأ بمجرد امتلاكه للأدوات، وانما قدرته على استطاعته في استخدامها وتحويلها الى معرفة قابلة للنقل، اذ بواسطة الفكر تم نقل الخبرة الى ثقافة وتم تحويل الثقافة الى حضارة ومؤسسات، وبذلك ان دراسة الفكر لا تقصد تتبع الأفكار وحدها فحسب وانما محاولة فهم الوسيلة التي أعاد بها الانسان معرفة وادراك ذاته الحقيقية وعلاقة تلك الذات بالعالم الخارجي من خلال عدة مؤشرات منها الابداع والسؤال والنقد.

1- مفهوم الفكر

يحمل مفهوم الفكر دلالتين مترابطتين، اولهما يرتبط بالعملية الذهنية التي من خلالها يعالج الإنسان المعطيات، والثاني يرتبط بما ينتج عن العملية الذهنية من فكر، والأدلة والأفكار النظرية، ولا يمكن فصل هذه التكوينات عن بعضها البعض لأن أطر التفكير تؤثر في تكوينات المعرفة وأدوات المعرفة تتغير بدورها هي الأخرى مع تراكم الخبرات والمعرفات (الجابري، 2009، ص. 11–12).

فالفكر ليس عملية استقبال سلبي للمعلومات، وانما نشاط يتم من خلاله إعادة بناء الخبرة ضمن مفاهيم وعلاقات، فالإنسان يختار من الواقع ما يخص أسئلته ويقارن المعلومات المستلمة ويستخلص النتائج ويقوم ببناء تمثيلات للواقع المحتمل، ويراقب خطواته وتصحيحها، وبالتالي يكون التفكير بناء صورة عن الواقع وليس مجرد انعكاس مباشر لهذا الواقع (Tomasello, 2016, p. 60).

والفكر هو نشاط قصدي في ذاته لأن الاعتقاد والتذكر والتخطيط يكون مقصداً، وهذا الذي يتيح للإنسان إمكانية استحضار الماضي وتوقع المستقبل وإنتاج الأفكار والاحتمالات (سيرل، 2007، ص. 129–130). كما يعتمد على الاستدلال ولكن لا يمكن إدراج عقلانية الإنسان في نموذج

محدد، لاختلاف طرق الحكم في اختلاف الطبيعة والسياق لكل مسألة علمية، أو أخلاقية، أو اجتماعية (Brase, 2014, p. 1–3).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تعريف الفكر بأنه عمل عقلي واعٍ منظم يقوم الإنسان بواسطته على معالجة خبراته بالتمثيل والتقريب والاستدلال والتقييم لبناء المعاني، وفهم الواقع، وصياغة الأحكام، وضبط الأعمال

2-مفهوم الفكر الإنساني

ان صفة (الإنساني) لا تقصد مجرد صدور الفكر من إنسان، وإنما يعبر عن نشاط يصدر عن ذات واعية لديها تجربة داخلية وتتجه بقصدها نحو موضوعات وتستطيع مراجعة عمليتها المعرفية وإظهار معناها باستخدام اللغة والرموز ومن هنا تتضح إنسانية الفكر في ارتباط الوعي والانعكاس والتواصل والتفاعل ضمن عالم من المعاني المشتركة.

ولكن هناك اختلاف بين الوعي والفكر نلاحظ انهما لا يتطابقان، فالوعي يتمثل في تجارب الإنسان الحسية والانفعالية في حين أن الفكر يقوم بتخطيط وتنظيم وربط هذه التجارب وتفسيرها ويمكن للإنسان أن يكون واعيا لإحساس معين بدون أن يفكر فيه بينما يرتبط التفكير بوجود حضور واع للموضوع، والقدرة على التعامل مع دلالته ويقوم الوعي على أساس بيولوجي دون أن يفقد طابعا ذاتيا يعيشه الإنسان من زاويته الخاصة (سيرل، 2007، ص. 89–93).

ومن مميزات الفكر الإنساني قدرته على الانعكاس على نفسه بحيث أن الإنسان لا يفكر فقط في الأشياء انما يستطيع أن يراجع طريقته في التفكير ويكشف عن الخطأ والتحيز، وتتجاوز هذه القدرة من التفكير التلقائي الى التفكير النقدي القابل للتصحيح

ولأن الفكر يتجاوز الأهداف الفردية للأهداف الجماعية، فهو يستطيع أن يتشارك الأهداف ويوزع الأدوار وينسق الانتباه ويكون قادرًا على فهم الرؤى المختلفة وهذا ما أسفر عن تطور الأعراف والرموز والمفاهيم والإرشادات بحيث أصبح الفكر نشاطًا يقوم به الإنسان مع الآخرين وليس عملية داخلية مغلقة (Tomasello, 2016, p. 59–64).

ول اللغة دور مهم في هذه الظاهرة اذ إنها تسهم في تنظيم الخبرة وتكوين العلاقات وإدراك المفاهيم ولكن الفكر واللغة غير متطابقين تماماً اذ تسبق بعض اشكال التمثيل والاستدلال التعبير

اللغوي، بينما تتعمق اللغة في الإمكانات الإنسانية للتجريد وتكوين المضمون المركب واكتسابه وتداوله اجتماعيا (سيرل، 2007، ص. 130–131)

وأما الفكر الإنساني في بنيته العامة هو نتاج تفاعل العمليات العصبية والنفسية واللغوية والاجتماعية والثقافية ومن خلال ذلك لا يمكن تفسيره من عامل واحد بل من خلال علاقات الذات وموضوع المعرفة والعلاقة بين الفرد والمجتمع والعلاقة بين الأجزاء والكل، والفكر المتعدد العناصر لا يكتفي بتركيب عناصره ولكن يتطلع إلى فهم تفاعله وخلق الصفات الجديدة التي تميز الترابط فيها (موران، 2004، ص. 10-11).

3- صفات الفكر الانساني

الفكر الإنساني يتميز بعدد من السمات المتكاملة، فهو قصدي اذ إنه موجه نحو موضوع أو غرض، وواعٍ ذاتي يرتبط بخبرة يعيشها الإنسان من وجهة نظره، ومن ثم فإنه تمثيلي وتجريدي اذ يوفر الفرصة لإدراك الغائب والعموم من الخاص، ويتميز أيضاً بالاستدلال لأنه يتميز بإمكانية الانتقال من المقدمات إلى النتائج،

إن الفكر يمتلك طابعاً اجتماعياً نظراً لطبيعته التراكمية التاريخية، اذ إن الإنسان يعتمد في البداية على المفاهيم التي كانت موجودة قبله ويستفيد منها ومن نقدها وتنميتها، كما إنه دينامي ومركب، بحيث أن الأفكار والعواطف والكلام الثقافي يتم تفاعلهم في تركيبه، ما يجعل الفكر قابل للمراجعة .(Tomasello, 2016, p. 60–64)

4- أهمية الفكر الإنساني

تظهر أهمية الفكر بالأساس من خلال انتاج المعرفة، اذ يحول المعلومات المتفرقة إلى تساؤلات وإلى أفكار ثم إلى تفسيرات ويقوم بفصل المعلومة عن المعرفة والرأي عن الحجة والربط عن السببية، بالإضافة إلى دوره في توجيه عملية اتخاذ القرار عبر اختيار أفضل الخيارات وأفضل نتائجها ومراجعة الوسائل مع اختلاف معايير العقلانية بحسب البدائل والإطار الزمني. Brase, 2014, p. 3–4))

ان الفكر من ناحية أخرى له وظيفة تواصلية ووظيفة مرتبطة بالحضارة فتجارب الأفراد يتم نقلها من خلال اللغة والتعليم والمؤسسات للآخرين والتى تصبح من خلالها معرفة مشتركة يتم نقلها

للأجيال القادمة، ولقد سمح هذا التعاون بإنشاء معايير ومؤسسات من خلالها تمكن الانسان من تجاوز المجال الأوسع للتعاون.(توماسيلو،2016، ص 63-64) من هنا تأتى أهمية الفكر فى سياق الوعى اذ أن التغييرات فى المفاهيم والتأويل لا تعنى فقط إدراك حقائق جديدة ولكن أيضاً تغيير إدراك الإنسان لنفسه وللعالم المحيط به وقد تؤدى إلى تغييرات فى الأسئلة المطروحة والعوامل المؤثرة فى عملية صنع القرار، من هنا أصبح التفكير جزءاً نشطاً من عملية تغيير الحضارة وليس فقط نتاجها.

المطلب الثاني: نشأة وتطور الفكر الانساني

لم يكن الفكر الإنساني في صورة كاملة من البداية، وإنما تطور في فترة زمنية طويلة، اذ كانت القوى البيولوجية والمعرفية لدى الإنسان من الأشياء التي ساهمت في ذلك، وكان الإنسان منذ بدايته قادراً على التركيز على المواقف وملاحظة الأفعال والتوقعات المرتبطة بها، ثم تطورت القوى السابقة بتزايد التعامل والتعاون بين الأشخاص وبعد أن أصبحت التجارب مشتركة، ظهرت المفاهيم والرموز والمعايير والأعراف ولذلك، فهذا الأمر لا يمكن تفسيره بمعزل عن التطور البيولوجي أو الثقافي، فالطبيعة هي التي حددت الأساس، في حين ساعدت الحياة الاجتماعية على تنظيمها

1- نشأة الفكر الإنساني

كانت بداية التفكير متعلقة بقدرة الإنسان على البقاء على قيد الحياة من خلال التكيف مع البيئة والمواقف الصعبة، حيث كانت معرفة الفرق بين الأشياء وتنبؤ النتائج والربط بين الفعل والتالي فهم من قدرات الإنسان لحماية نفسه وتحقيق أهدافه دون الحاجة للغة الكاملة والتفكير الناقد، ولكنها أكبر من ذلك لانها تقوم على تجسيد الموقف في ضوء دلالته العملية (Tomasello, 2016, p. 61–62).

غير أن الفكر الإنساني المعقد لم يكن قد نما من هذه الخاصيات بطريقة مستقلة، ولكن على أساس إعادة ترتيبها في إطار العمل الاجتماعي المشتركة فالعمل الجماعي وترتيب الأدوار كان لهما الدور في إمكانية تحويل الغاية الفردية التي يأخذها الإنسان بعين الاعتبار عند توجيه أفعاله إلى

الغاية المشتركة التي تتكون فيها غاية تتعدى الطرف الواحد. (Tomasello, 2016, p. 60–62)

وأولى العمل المشترك الفرصة لفهم أن ذات الموضوع يمكن تفسيره من زوايا متنوعة، فقد تعلم الإنسان كيف ينظر إلى عمله من وجهة نظر الآخرين ويقيمه بالرجوع إلى ما يتوقعه الطرف الآخر وكانت النتيجة ظهور التأمل والتنبه الذاتي، وأصبحت العملية التفاعلية لا تقف عند الاستجابة المباشرة وإنما تنطلق من الفهم والتركيز على المقصود(Tomasello, 2016, p. 63).

وبفضل التوسع في نطاق التعاون من الثنائية إلى الإقليمية والجماعية، فقد أصبحت المعاني الموقتة رموزًا وأعرافًا وتشريعات فوق الفردية، ومن هنا أصبحت المعرفة خزاناً ثقافياً يتم تخليدها بواسطة اللغة والتربية والإصلاحات الاجتماعية، وبالتالي، يمكن توضيح ابتكار الرؤية البشرية من خلال مستويات متصلة: تمثيل الفرد للعالم بطريقة موجهة بالهدف، ثم الفهم الجماعي من خلال النظر الذي يكون نتاج التعاون، ثم إنتاج المعاني والمعايير الجماعية، اما المستويات السابقة فلم يلغها وانما أعاد تنظيمها (Tomasello, 2016, p. 61–64).

2- الرؤية الفلسفية لنشأة الفكر الإنساني

فالتفسيرات الفلسفية تشمل في توجهاتها ليس فقط الظروف التي تساعد على نشوء التفكير، وإنما العلاقة بينه وبين العقل، والخبرة، والوعي، والمثالية، وغيرها من الأمور المتعلقة به وجميعها لا تعتبر اتجاهًا واحدا وانما بعدا من ابعادها.

3- دور اللغة في نشأة وتطوير الفكر

ترتبط اللغة بالفكر الا انها ليست متطابقة فبعض الصور من الادراك والتمثيل تسبق اكتمال اللغة ولكنها تمدد القدرة العقلية في التجريد والتركيب والتواصل فمن خلال الرموز يستطيع الإنسان القدرة على تذكر الأشياء والتفكير بالماضي والحاضر وأيضا التخيل

وتعمل اللغة على تنظيم الخبرات في صيغ فكرية ومن خلال التصنيفات والعلاقات التي قد لا يمكن استكشافها بشكل مباشر، ويعد الاختلاف بين اللغات كشفاً عن التنوع في طرق تعبير

الإنسان عن فكره ومعلوماته ومعتقداته وفهمه وتذكره، مع مراعاة أن اللغة لا تقدم قدرات العقل الأساسية، بل هي توفر اطار لاظهارها وتنظيمها.((fortescue,2001,p.15-18

اما الوظيفة التواصلية تعمل على تحويل للأفكار الى معاني مشتركة، لان الاستخدام التصوري مبني على اعراف اجتماعية ولا يكون بنية فردية ، وأيضا تساعد اللغة الانسان على اطلاق تسمية لأفكاره وثم مراجعتها وفحصها ومعرفة حججها فتصبح أداة للوعي والتنظيم الذاتي ولاتعد وسيلة للتواصل الخارجي فقط.(fortescue,2001,p17-18)

ويكتمل اثر اللغة في التراكم الثقافي فبفضل الخطاب والكتابة نستطيع حفظ معرفة لايستطيع الفرد اكتسابها بالتجربة المباشرة ومن ثم مراجعتها ونقلها وتطويرها لاجيال قادمة وينشأمن هذا التراكم إمكانات التعليم والذاكرة التاريخية والمؤسسات المعرفية.(Tomasello,2016,p.63-64)

ومع ذلك اللغة لا تحدد الفكر بصورة حتمية فالانسان يستطيع مراجعة مفاهيمه واكتشاف مصطلحات جديدة فهي تشكل افقا للفكر ولكنها قد تتطور بدورها مع تغير المعرفة والحاجات والمشكلات

4- التفاعل الاجتماعي وتاثيره على تطور الفكر

الفكر لاينمو داخل ذات مكتفية بنفسها، فالطفل يتعلم فهم المقاصد واستعمال الرموز وتقويم الأفعال من خلال التفاعل، في حين يفكر الشخص الراشد بلغة ومفاهيم ومعايير اكتسبها اجتماعيا حتى عندما يكون منفردا، ويبدا هذا الأثر بالانتباه المشترك الذي يجعل الفرد يدرك ان الموضوع نفسه يمكن ان يكون حاضرا في وعي اكثر من شخص والاخرين قد يمتلكون عنه معلومات مختلفة، ويمثل هذا الادراك أساسا للتعليم والشرح والفهم والاقناع.

ويعيد الهدف المشترك تنظيم الفكر اذ ان العمل التعاوني يقتضي فهم أدوار المشاركين وإمكانية توقع افعالهم فالاستدلال هنا لا يعود محصورا في نتيجة الفعل الفردي وانما يشمل شبكة المعلومات والتوقعات المتبادلة (Tomasello,2016,p.62-63) ويؤدي تبادل المنظورات الى تنمية القدرة على تمثيل العقل الاخر فالمتحدث يقدر مايعرفه المتلقي وما يحتاج الى توضيحه فيختار عبارته وفقا لذلك وبذلك مع تكرار تلك العملية سيتعلم الانسان النظر الى ذاته من منظور

نسبي خارجي وهو مايدعم الرقابة الذاتية والتقويم الاجتماعي والأخلاقي.(Tomasello,2016,p.63)

ومن هنا ينشأ الفكر الإنساني من تفاعل القدرة البايولوجية والتعاون واللغة والخبرة العلمية، اذ أتاح هذا التفاعل للإنسان ان يتجاوز الاستجابة المباشرة لانتاج الرموز المعرفة التراكمية، وانطلاقا من تلك القاعدة التاريخية والاجتماعية خرجت التحولات الكبرى التي بدورها اعادت تشكيل أنماط التفكير والوعي عبر المراحل الحضارية المختلفة.

المطلب الثالث: التحولات الكبرى وتاثيرها على تشكيل الوعي المعاصر

ان الفكر الإنساني لا يتطور بمجرد إضافة معلومات جديدة وانما من خلال تحولات تمس المفاهيم التي ينظم بها الانسان خبرته ومعايير التمييز بين الوهم والمعرفة وهو بذلك لا يعني استبدال رأي بأخر وانما إعادة توطيد وبناء العلاقة بين العالم والانسان، مما يجعل الانسان يغير من تصوره للحقيقة والسلطة والدين والمجتمع والقيم

ان هذه التحولات لا تجري في مراحل منفصلة يلغي اللاحق منها السابق، انما تتعايش داخل المجتمع أنماط دينية وفلسفية ورمزية وتقنية، وقد تستخدم وسائل حديثة داخل بنى ذهنية موروثة، ومن هنا لايفهم تاريخ الفكر بوصفه انتقاليا خطيا من الجهل الى المعرفة وانما من خلال التفاعل وإعادة التركيب بين انماطه.

1-تعريف التحول الفكري

يهدف التحول الفكري الى تغير منظم في مضمون المعرفة وأدوات انتاجها لذلك طالما المعلومات الجديدة تفسر بالمفاهيم القديمة فهي لا تحدث تحولا حقيقيا، وانما يبدا عندما تعجز البنية السائدة عن استيعاب الوقائع او تنكشف تناقضاتها، ومن هنا تظهر الحاجة الى إعادة صياغة الأسئلة والمفاهيم.

ويقتضي التجديد إقامة علاقة نقدية بين القديم والجديد وهذا لا يدلل بشكل مباشر بإلغاء الموروث او نقله الى الحاضر بصورته القديمة، وانما إعادة فهمه وتمييز ما يحتفظ بفاعليته مما فقد وظيفته، فالتراث يصبح موردا للتجدد عندما يخضع للفهم والنقد ويتحول الى قيد حين يستخدم لإغلاق الحاضر داخل أدوات تنتمي الى زمن مختلف.(محمود،1993، ص.17-20)

والتحول لاينشأ بشكل الي من تغير الظروف، اذ يتغير الواقع وتستمر أدوات التفسير القديمة وتظهر أفكار متقدمة من دون ان تؤثر اذا لم تدخل في التربية والمؤسسات والممارسة وبالتالي فان اختزال التحول في سبب واحد قد يحجب طبيعته المركبة لانه نتاج من تفاعل التحديات الواقعية والنقد الداخلي والتطور العلمي والبنية الاجتماعية والثقافية.(موران،2004، ص.14-17).

2- التحولات الكبرى في الفكر الانساني

مثلت التحولات الكبرى في الفكر الإنساني سلسلة من المنعطفات المعرفية التي ساهمت على تشكيل صورة الانسان عن نفسه وعن العالم، اذ ان كل تحول قد جاء نتيجة استجابة لازمة معرفية كشفت محدودية النموذج المعروف في تفسير الواقع، مما دفع العقل الإنساني الى انشاء نموذج اكثر قدرة على التفسير والفهم.

وهنا نتحدث عن التحول الأول في الانتقال من التفكير الفردي الى الجماعي وهو من وجهة نظر مايكل توماسيلو الأساس الحقيقي لخصوصية الانسان، اذ ان البشرية لم تتميز بامتلاك قدرة ادراكية عالية فقط وانما قدرتها على بناء اهداف مشتركة وتعمل على تطوير أنماط من التعاون انتهت الى نشوء اللغة والثقافة والمؤسسات، ويبين توماسيلو أيضا ان هذا التحول قد مر بثلاث مراحل وهي القصدية الفردية والقصدية المشتركة والقصدية الجمعية، التي اصبح فيها التفكير جزء مهم من نظام ثقافي واجتماعي يتجاوز من خلاله الفرد الى الجماعة.(Tomasello,2016,p.64)

ويتمثل التحول الثاني في الانتقال من المعرفة الحدسية الى المنظمة، فبعد ان اعتمد الانسان على التمثلات الحسية ساهم تطور اللغة على بناء مفاهيم مجردة وتنظيمها داخل نسق عقلي اكثر تعقيدا، لذلك يرى فورتسكيو ان مفاهيم الفكر والمعرفة والفهم والتذكر تمثل شبكة مترابطة تظهر في مختلف الغات الإنسانية وهذا يدل على ان اللغة لا تقوم بعكس التفكير فقط وانما تساهم أيضا في تنظيمه وصياغته.(Fortescue,2001,p.17-19)

ونتيجة لذلك تجاوز الفكر حدود الادراك المباشر ليصبح قادرا على بناء النماذج النظرية وصياغة المفاهيم الكلية وتراكم المعرفة عبر اللغة والتعليم والكتابة مما مهد لظهور الفلسفة ثم العلوم

اما التحول الثالث فهو يتمثل في الانتقال من التفسير الى النقد، اذ ان الفكر الإنساني لا يكتفي بتفسير الواقع انما اتجه الى مساءلة التفسيرات نفسها وتقديمها للمراجعة المستمرة وفي هذا الاطار يؤكد جون سيرل ان التفكير يقوم على بناء تمثلات عقلية للواقع وإعادة تنظيمها في ضوء المعطيات الجديدة وهو مايمنح الانسان القدرة على الابتكار والنقد وتجاوز النماذج المعرفية السابقة.(سيرل،2007,ص.30)

اما في مشروع ادغار موران الذي يرى ان تعقيد العالم المعاصر لايسمح بتفسير الظواهر من خلال النماذج الخطية او الأحادية وانما يقتضي تبني الفكر المركب القائم على الربط بين الظواهر وفهم العلاقات المتبادلة بين الانسان والمجتمع والثقافة والبيئة ويلاحظ موران ان ازمة الفكر المعاصر لا تتمثل في نقص المعلومات وانما في تجزئة المعرفة وعزل عناصرها عن سياقاتها الكلية ومن ثم يمثل الفكر المركب احد ابرز التحولات المعرفية الحديثة لانه ينقل الاهتمام من البحث عن تفسير واحد للظواهر الى فهم شبكة العلاقات التي تنتجها، مما يعزز قدرة الوعي المعاصر على التعامل مع التعدد والاختلاف وعدم اليقين.

3- تاثير التحولات الفكرية على تشكيل الوعي المعاصر

يعد الوعي المعاصر حصيلة تفاعل المرجعيات العقلانية والعلمية والنقدية والتقنية، فهو يتسم بالتعدد اذ يجمع بين الحاجة الى اليقين والاعتراف بالاحتمال وبين الهوية الموروثة والاستقلال الفردي، وبين التخصص العلمي والحاجة الى الرؤية الكلية، اذ رسخت تلك التحولات العلمية وعي يقوم على السؤال والاختبار والنظر الى المعرفة بوصفها قابلة للتصحيح، وإعادة تصوير الواقع باعتباره حركة وتفاعل بدلا من نظام ساكن، اذ ان تحويل كل سؤال انساني الى مشكلة قابلة للقياس قد تؤدي الى ابعاد المعنى والقيمة والمسؤولية.

وقامت التحولات الحديثة بتعزيز صورة الفرد القادر على الاختيار، الا ان الحرية قد تنقلب الى عزلة اذا انفصلت عن المسؤولية، لان الفكر الإنساني نشأ من القدرة على مشاركة المنظورات والمقاصد ولذلك لا يبنى الوعي المتوازن على الفردية وحدها وانما على الجمع بين الاستقلال والمشاركة والانتماء الى عالم مشترك. (Tomasello,2016,p.62-64)

في حين غيرت التقنية علاقة الوعي بالزمان والمكان، اذ عملت على تقليص الفاصل بين الحدث وانتشاره واصبح الانسان موجود داخل شبكات تتجاوز الحدود بصورة متواصلة، واصبح هذا الانتقال الى الوعي المركب ضرورة لان القضايا الاقتصادية والصحية والاجتماعية تتداخل فيها المعرفة والثقافة والقيم والسياسة، ولا نستطيع فهمها بالتخصص المغلق وانما بربط المعارف دون الغاء استقلال حقوقها.(موران،2004، ص.15-18-23-32)

4- تجلي التحولات الفكرية في المجتمع المعاصر

ان التحولات الفكرية ليست محصورة في الكتب، انما تمتد إلى السلطة والتعليم والهوية والمجال العام والعلاقة بالتقنية والتراث، فكل تغير في تصور الإنسان للمعرفة والحرية والمشروعية يعيد تشكيل المؤسسات وأنماط السلوك.

نلاحظ في المجال السياسي، ان شرعية السلطة التي لا تقدم تبريرًا قد تراجعت، واتسعت المطالبة بالمشاركة والمساءلة في حين ان وسائل الاتصال قد تدعم هذه المشاركة أو تتحول إلى أدوات للتوجيه والتضليل تبعا للسياق السياسي والثقافي وفي التعليم لم يعد نقل المعلومات كافيا في بيئة تتوافر فيها المصادر باستمرارانما أصبحت القيمة الأساسية في تنمية القدرة على تحديد المشكلة وتحليل الأدلة وتقويم المصدر وربط المعارف، والتعامل مع عدم اليقين و أصبحت الهوية تُبنى من تفاعل المحلي والعالمي والموروث والرقمي وقد يؤدي هذا التفاعل إلى توسيع الخبرة أو إلى شعور بالتهديد يدفع إلى الانغلاق عندما تعجز الهوية عن تجديد ذاتها وتغير المجال المعرفي العام بعد تراجع احتكار المؤسسات التقليدية للمعلومات وأصبح الأفراد قادرين على نشر آرائهم ورواياتهم لكنه أضعف أحيانًا الحدود بين المعرفة المتخصصة والرأي غير المؤسس، وجعل التحقق من المصدر شرطا للمشاركة الواعية، واتسع أيضا التفاوت المعرفي والتقني فامتلاك الأجهزة لا يعني امتلاك القدرة على فهمها أو إنتاجها أو تقويم آثارها وقد يستخدم المجتمع تقنيات حديثة مع بقاء بنيته الفكرية تابعة، ولذلك لا يقاس التقدم باستهلاك الوسائل وانما بإدماجها داخل مشروع معرفي واجتماعي مستقل.

أما العلاقة بالتراث، فتحتاج إلى تجاوز ثنائية التقليد والاستلاب فلا يمكن استعادة الماضي كما كان، ولا بناء المستقبل بإلغاء الذاكرة وتكمن الفاعلية في إعادة قراءة التراث واستخراج عناصره

القابلة للإسهام في الحاضر، ضمن تركيب يحافظ على الخصوصية وينفتح على المعرفة الإنسانية (محمود،1993,ص.20)

اما التحولات العلمية والتقنية تفرض مسؤولية أخلاقية متزايدة اذ قد تمتد اثار القرار إلى مجتمعات وأجيال لاحقة ولا تكفي القدرة التقنية لتبرير الفعل وانما يجب تقويم نتائجه الإنسانية والاجتماعية والبيئية ومن هنا تتاكد الحاجة إلى فكر يجمع بين المعرفة والقيمة والابتكار والمسؤولية والتخصص والوعي بالكل وبذلك لا تكمن إشكالية الوعى المعاصر في تعدد مرجعياته، انما فى قدرته على تنظيمها ونقد العلاقات بينها وهذه القدرة نفسها لا تتشكل خارج الواقع إذ تتأثر بالدين والبيئة والثقافة والاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا والتحولات العلمية، وهو ما يقود إلى تحليل العوامل المؤثرة في تطور الفكر الإنساني.

المطلب الرابع: العوامل المؤثرة في تشكيل الفكر

ان الفكر الإنساني لا يتطور بمعزل عن شرط الوجود الاجتماعي والتاريخي وإنما يتشكل من تفاعل الإنسان مع البيئة والدين والثقافة والسياسة والاقتصاد والتكنولوجيا والثورات العلمية هذه العوامل لا تعمل منفرده بذاتها أو في اتجاه واحد وإنما هي تؤثر في الفكر في حين يعيد الفكر تفسيرها وتنظيمها وتغيير وظائفها هنا الثقافة تمنح الإنسان مفاهيمه في حين النقد يجدده أما الاقتصاد يوجه بعض الأولويات والأفكار تعيد تشكيل نظم الإنتاج والتكنولوجيا توسع إمكانات المعرفة ثم توجه المعرفة مسارات الابتكار كما لا يمكن تفسير تطور الفكر بعامل واحد لأن أثر كل عامل يتحدد بعلاقته مع بقية عناصر النظام الاجتماعي مما يؤدي العامل نفسه إلى نتائج مختلفة باختلاف السياق الثقافي والمؤسسي والتاريخي وهذا وحده يقتضي تجاوز التفسيرات الاختزالية إلى تحليل شبكة العلاقات التي يتكون داخلها الفكر.(موران،2004، ص33-42)

ومن ابرز العوامل المؤثرة في تطور الفكر الإنساني التي سناتي اليها تباعا اولها الدين فهو يمنح الإنسان إطارا للمعنى تتحدد في ضوئه رؤيته للوجود ومفاهيمه عن الغاية والخير والشر والواجب والمسؤولية وقد يتحول هذا الإطار إلى قوة حضارية اذ يربط الإنسان بالزمن والعمل والموارد ضمن منظومة اخلاقية تعزز التعاون والانضباط وتحمل المسؤولية (بن نبي، 1986، ص. 45–58). وتؤثر البيئة الطبيعية والاجتماعية في نوع المشكلات التي تواجه المجتمع وفي الوسائل التي يبتكرها للتعامل معها، لكنها لا تحدد مسار الفكر بصورة حتمية فالإنسان يعيد تشكيل شروط

بيئته بالمعرفة والتنظيم والتقنية من خلال علاقة متبادلة يفسرها مفهوم النسق المفتوح القائم على التفاعل المستمر بين المجتمع ومحيطه (موران، 2004، ص. 34–42)، كما أن الاستجابات التي تنجح في ظرف معين قد تفقد فاعليتها عندما تتغير الظروف التي أنتجتها (Brase, 2014, p. 5). اما الثقافة فهي تؤدي دورا أكثر عمقا لأنها تزود الإنسان باللغة والمفاهيم والقيم ومعايير الحكم التي ينظم بها خبرته لذلك لا يظهر أثرها في مضمون الأفكار فحسب وانما في الطريقة التي تُبنى بها هذه الأفكار وتُفسر من خلالها الوقائع (الجابري، 2009، ص. 13–16) اما اللغة والمعايير والمؤسسات توفر أرضية مشتركة للتفكير والتواصل داخل الجماعة (Tomasello, 2016, pp. 63–64). وياتي بعدها العامل الاقتصادي إذ تؤثر أنماط الإنتاج والعمل وتوزيع الموارد في تصورات الإنسان عن القيمة والكفاءة والمصلحة غير أن اخضاع الحياة كلها لحساب الربح والخسارة يظل تصورا قاصرا فتكون الثقة والتعاون أكثر استدامة من المنفعة الفردية العاجلة كما أن الكفاءة الاقتصادية ربما تفقد معناها إذا تحققت على حساب المجتمع أو البيئة.(Brase,2014,p3-5)

أما السياسة قد تحدد جانبا مهما من المجال الذي يتحرك فيه الفكر من خلال علاقتها بحرية التعبير والتعليم واتاحة المعرفة وتداول الآراء فالفكرة الجديدة تحتاج إلى مساحة كبيرة يسمح بعرضها ونقدها واختبارها بينما يؤدي احتكار الرأي وسيطرة الأنماط الموروثة إلى إضعاف إمكانات التجديد (محمود، 1993، ص. 27–30). اما التطور التكنولوجي بدوره أضاف بعدا جديدا الى هذه العلاقة لأن التقنية لم تعد مجرد وسيلة لتيسير العمل وانما أصبحت تؤثر في طرائق الوصول إلى المعرفة وفي إيقاع التفكير والتواصل وهو ما يجعل تقويمها مرتبطا بنتائجها الإنسانية والاجتماعية والبيئية لا بكفاءتها التقنية وحدها (موران، 2004، ص. 53–58) واخيرا أسهمت الثورات العلمية في تغيير بنية التفكير ذاتها اذ نقلت المعرفة من التسليم بالسلطة إلى الملاحظة والاختبار وصياغة الفروض القابلة للفحص والتصحيح (محمود، 1993، ص. 21–26) ودفعت العلوم المعاصرة من تجاوز التفسيرات الخطية البسيطة الى فهم الظواهر من خلال التفاعل والتنظيم والأنظمة المفتوحة، اذ لا تكفي معرفة العناصر منفردة لفهم ما ينشأ عن علاقاتها المتبادلة.(موران،2004، ص36-42)

المطلب الخامس : الفكر ك عنصر من عناصر التحول الحضاري

تغيير الحضارة لا يتوقف على توافر الموارد فقط، فالمجتمع قد يتوافر لديه الثروات والمال ووسائل الإنتاج ولكنه لا يملك القدرة على تنسيقها داخل مشروع منتج، وتكمن أهمية التكنولوجيا في امتلاك المعرفة والمؤسسات التي أنتجتها، وجلب التقنيات من الخارج لا يعني بالضرورة امتلاك المعرفة التي انتجتها وتحدث الحضارة عندما ينتقل الإنسان من مجرد مستهلك للواقع إلى فهم وإعادة تشكيل الواقع، حينها تتحول الأفكار من مجرد آراء نظرية إلى أنظمة قيم ونهج ومؤسسات توجه العمل وتباشر في منح غاياته.

لذلك يصبح الفكر عاملا للتغيير الحضاري عندما يتجاوز مجرد التخمين إلى بناء الإنسان وإنتاجه للمعرفة ولا تقاس كفاءته ببلاغة الخطاب ونشر الأفكار انما بقدرته على تغيير طرق التفكير والتصرف وتحديد المشكلات وتحويل القيم إلى أفعال يمكن أن تستمر وتتراكم.

1- الفكر وانشاء الحضاره

في حديثنا عن الحضارة لا نعني هنا مجرد جمع المنتجات المتاحة في المدن والجامعات والمصانع وانما نتحدث عن نظام المعرفة ونظام القيم المؤسسية الذي جعل إنتاج هذه المنتجات ممكناً فالكتب والمؤسسات نفسها ليست سوى نتاج لعملية أساسية تبدأ من صنع الإنسان وتنظيم عمله وتحديد أهدافه وبناء المعرفة القابلة للنقل.

فعناصر الحضارة لا تكتسب فاعليتها بمجرد اجتماعها فالموارد والسكان والزمن لا تتحول الى طاقة منتجة الا عندما تدخل في تركيب منظم تقوم بتحريكه فكرة هذه الفكرة تمنح الجهد اتجاه معين وتربط الحاضر بالمستقبل، ومن خلال ذلك تقوم الحضارة على تفاعل الانسان والتراب والوقت تحت تأثير ما يعرف بعامل فكري واخلاقي يقوم بتحويل العناصر المتاحة الى قوة تاريخية. (بن نبي،1986، ص43-50)

ويرى بن نبي ان الحضارة لا يمكن شراءها بشراء منتجاتها، اذ ان التقنية تمثل الحلقة الأخيرة في سلسلة تبدأ بالسؤال والتعليم والبحث، وان المجتمع الذي يستورد الآلات من دون تكوين العقل القادر على صيانتها وفهمها وتطويرها فسيظل مستهلكا لنتائج حضارات أخرى وليس شريكا في

انتاجها، لذا ينبغي الانتقال من استراد الأشياء وامتلاكها الى امتلاك المنهج والشروط التي تجعل انتاجها يسيرا.(بن نبي،1986، ص49-54)

ولا يمكن للحضارة أن تنشأ من مجرد تقليد لحضارة قديمة فقد تم تصميم المؤسسات والتكنولوجيا بناء على بعض السياقات التاريخية والثقافية والتي ستكون عديمة الفائدة عندما يتم نقلها آليا إلى سياق آخر ويمكن للمجتمع أن يستفيد من التجربة الإنسانية ولكن هذا الاستفادة ممكنة فقط عندما نعرف الأجزاء المكونة لتلك التجربة ونعمل على جعلها تعمل من أجل متطلباتنا وليس تقليد واستنساخ لمظاهر جاهزة.

وبالتالي ان صناعة الحضارة تحتاج الى توازن بين التخصص والرؤية الكلية، اذ ان التخصص مهم لإنتاج معرفة دقيقة لكن أحيانا يتحول الى عائق عندما يعزل الاقتصاد عن البيئة، او التعليم عن حاجات المجتمع، او يعزل التقنية عن الاخلاق، وبذلك يحتاج المشروع الحضاري الى فكر مركب يصل بين نتائج تلك التخصصات ويجعلها داخل تصور متكامل للإنسان والمجتمع.(موران،2004، ص.52-58)

من هذا المنطلق ان ازمة الحضارة لا تنشا بالضرورة من ندرة الموارد وانما ناتجة عن خلل في التوازن ما بين المفهوم والفرد والمؤسسة، فالمفاهيم يمكن ان توجد بشكل مستقل عن الكفاءة والموارد ويمكن ان تكون وفيرة دون ان تكون منظمة بشكل صحيح، والمؤسسات يمكن ان توجد دون معرفة وذلك لان بناء حضارة يحتاج الى وجود تناغم بين المعنى والفعل والمعرفة والتنظيم والهدف والقدرة.

2- الفكر وتنمية الانسان

تتمثل غاية التنمية الإنسانية في عمقها على تنمية قدرة الانسان على الفهم والمشاركة والاختيار والابداع، اذ ان المجتمع يحقق نمو اقتصادي من دون نمو موازن في التعليم والحرية والمسؤولية، فيكون اكثر امتلاكا للموارد الا انه اقل قدرة على توجيهها، فالفكر يؤدي وظيفة مركزية في التنمية اذ يعمل على نقل الانسان من التعامل مع المشكلة الى تحليل وعرض أسبابها، ومن التكيف السلبي مع الواقع الى إيجاد بدائل لتغييره، كما يعمل على تقويم النتائج البعيدة للقرارات وتحويل التجربة الى تعليم مؤسسي يمنع التكرار للاخطاء، لذا فان تنمية القدرة للإنسان على السؤال تبدأ مع التنمية

الفكرية، فالمؤسسات التي تقدم إجابات جاهزة قد تعمل على زيادة معلومات الانسان الا انها لا تبني استقلاله المعرفي لذلك يجب على الانسان الانتقال من الحفظ الى الفهم ومن استهلاك المعرفة الى انتاجها.

لذلك ان الاستقلالية الفكرية لا تعمل على عزل الفرد عن مجتمعه، فالقدرة الإنسانية تتطور من خلال التعاون وتبادل المنظورات والقصدية المشتركة، حينها يتعلم الانسان التفكير بصورة اعمق عندما يفهم موقف الاخر ويراجع فعله من منظور مشترك، وقد نشأت من تلك القدرات العمل الجماعي والثقة، وهي تعد عناصر ضرورية تستند عليها التنمية المستدامة.(Tomasello,2016,p.62-64)

والتنمية أيضا ترتبط بإدارة الزمن، فلا يتقدم المجتمع بكثرة ساعات العمل فقط، وانما على قدرته بتحويل الوقت الى خبرة معرفية وإنجاز متكرر، ويتطلب لذلك التخطيط والاستمرار، اذ لا تبدا المشاريع من الصفر عند كل تحول اداري وسياسي ولا تضيع الخبرات بسبب اختفاء الذاكرة المؤسسية.(بن نبي،1986، ص.58)

اما المشكلات الإنسانية فهي تقتضي فكرا مركبا اذ لا ينفصل الفقر عن التعليم والسياسة والصحة والبطالة والثقافة، وترتبط البطالة بالثقافة وبنية المهارات، في حين تتداخل الازمة البيئية مع الاستهلاك والإنتاج والقيم، لذلك الحلول القطاعية لاتكفي لتعالج نتيجة ظاهرة وتترك خلفها العلاقات التي تعيد انتاجها قائمة.(موران،2004، ص62)

وبذلك فان التنمية الإنسانية لا تتحقق حين تعامل الانسان بوصفه موضوع سلبي للسياسات وانما عندما يصبح شريكا في تحديد الأولويات وتقويم النتائج وصنع القرار، وتلك المشاركة هي لا تعد مطلبا سياسيا فحسب وانما مصدر للمعرفة لان الافراد والجماعات يمتكلون خبرات محلية من واقعهم لا تستطيع الإدارة المركزية ان تحيط بها بشكل كامل، فمعيار التنمية الإنسانية لا يقتصر على مقدار ما يحصل عليه الانسان من خدمات فقط وانما بمقدار ما يكتسبه من قدرات كبيرة على المبادرة والمشاركة والفهم.

3- الفكر وبناء المعرفة

لغرض انتاج المعرفة نتطلب وجود حرية للأفكار اذ ان السؤال الجديد قد يؤدي الى كشف تقصير في المفاهيم السائدة او يتعارض مع المصالح والتوقعات الحالية، وهذه الحرية ليس بالضرورة تعني الغاء ضوابط منهجية وانما يتطلب الى التمييز بين الانضباط الذي يحافظ على دقة البحث والخضوع الذي يحدد النتيجة قبل الوصول اليها

ويعد المنهج العلمي أداة أساسية في هذا المجال فالادعاء يطالب بتقديم ادلته ويجعل النتائج قابلة للفحص والتصحيح والنقد وان عقلانية العلم لا تكمن في غياب الخطأ وانما في انشاء قواعد ومؤسسات تستطيع كشفه وتسمح بتجاوزه، ومن هنا فان النقد يمثل شرطا لإنتاج المعرفة وحمايتها من الجمود. (محمود،1993، ص.12-26).

ولغرض تعميق المعرفة فان التخصص يؤدي دورا ضروريا في ذلك الا انه يحمل خطر الانغلاق داخل جزيئات منفصلة عن اثارها، والحل هنا لا يكمن بالغائه وانما بإعادة ربط نتائجه بالمجالات الاجتماعية والأخلاقية والبيئية التي تتناغم معه، ضمن رؤية تحافظ على الدقة وتمنع التجزئة.(موران،2004، ص57)

والمعرفة التي يتم انتاجها يجب ان تكون لها صلة بمشاكل الواقع ولكن دون التقليل من قيمتها كمصدر للمنفعة المباشرة، فالبحث التطبيقي يحل المشاكل الحالية بينما يوسع البحث الأساسي مجال الفهم، لذا لا يجب تقييم المعرفة فقط من وجهة نظر منفعتها النقدية لان بعض التطورات الرئيسية قد نشات من اعتبارات نظرية لم تكن لها منفعة فورية.

والمشكلة الرئيسية في العالم الرقمي ليست نقص المعلومات وانما القدرة على التحقق منها واختيارها وتجميعها، لذا يجب ان ينتقل التركيز في التعليم من القدرة على الوصول الى المعلومات الى تقييم مصدرها، والكشف عن التحيزات والتمييز بين العلاقة السببية والعلاقة بين الأشياء، وربط المعلومات بالسياق الأكبر، ليس لان هناك جامعات وقواعد بيانات في مجتمع معين بان هذا المجتمع هو مجتمع منتج للمعرفة، وانما لان هذه المؤسسات تستخدم لانشاء بيئة تسمح بالسؤال الحر والبحث والجمع والنقد والتطبيق المسؤول للمعرفة.

المبحث الثاني: الفكر الاجتماعي والثقافي

هنا ننتقل من دراسة الفكر في طبيعته الإنسانية وتحولاته ونشأته الى تحليل الشروط الاجتماعية والمعرفية التي يتمحور داخلها، والفكر لاينبع من ذات منفردة، ولايعمل بعيدا عن اللغة والمؤسسات وانما ينبع من اطار علاقته بالمجتمع ويصبح جزءا من عملية فهمه ونقده وتغييره ومن خلال تلك العلاقة تنبثق تحليلات المعرفة والهوية الثقافية والمؤسسات التي تنتج الفكر في النهاية الى التغييرات الهيكلية التي احدثتها الثورة الرقمية في انتاج ونشر المعرفة.

المطلب الأول: العلاقة بين الفكر والمجتمع

1- الطبيعة الاجتماعية للفكر

الفكر لا يمكن وصفه بانه نشاط ذهني فردي معزول، وانما ينشأ ضمن سياق اجتماعي وتاريخي وثقافي، يجعل الانسان متصل باللغة والقيم والمعتقدات وطرائق تفسير الواقع، وتلك العناصر بطبيعتها تسبق الفرد بشكل نسبي، ومن ثم يقوم باكتسابها من خلال التنشئة والتفاعل، وتتحول الى اطار يعمل على توجيه ادراكه واحكامه وسلوكه، لذلك كي تكتمل دراسة الفكر يقتضي فهم البيئة الاجتماعية التي تشكل داخلها وليس بتحليل الخبرة الذاتية وحدها .(دوركايم،1988، ص.49-58).

والمجتمع هنا لا يفرض أفكاره على الانسان في اتجاه واحد، لان الواقع الاجتماعي بذاته يتكون من ممارسات بشرية مستمرة تتحول الى عادات وقواعد ومؤسسات تظهر للأجيال اللاحقة باعتبارها واقع قائم، ثم يقوم الافراد بإعادة ادماج هذا الواقع في وعيهم، ويعملون على تثبيته او تعديله من خلال ممارستهم، مما يجعل علاقتهم بين الفكر والبنية الاجتماعية علاقة تأثير متبادل وليس تأثير حتمي.

(Berger&Luckmann,1966,p.83)

وهناك علاقة وثيقة بين الفكرة والبيئة الحضارية التي تمنحها وظيفتها، اذ لا تصبح قوة تاريخية فقط لمجرد وجودها النظري وانما تدخل في شبكة القيم والعلاقات وتتحول الى ممارسة اجتماعية، ومن هذا المنطلق تعكس ازمة الفكر خللا في البنية الثقافية التي تنتج الأفكار وتتناقلها وتربطها بالفعل الحضاري.(بن نبي،2019، ص.23-41).

وللبعد اللغوي دور مهم فهو يعزز الطابع الاجتماعي، لان الانسان يكتسب لغته من مجتمعه، ويستخدمها لغرض التواصل وصياغة الاحكام وللخبرة، وهذا وحده لا يعني تطابق اللغة والفكر معا وانما يكشف جانبا مؤثر ومهم من النشاط العقلي، يستند الى بنية لغوية وثقافية ساهم في تكوينها التعلم والتفاعل الاجتماعي. (Kompa,2024,p.646-654)

البعد اللغوي مهم أيضا فيما يتعلق بالأنشطة العقلية فاللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير او نقل الأفكار وانما تساعد في تنظيم بعض العمليات الفكرية وتحسين القدرات العقلية، فمثلا الخطاب الداخلي يعتبر مثالا جيدا على كيفية تأثير اللغة على التفكير ويوجه الأنشطة القلية، فهو يعد بمثابة التمثيل الداخلي للغة المكتسبة ويستخدم الافراد هذا الخطاب في التفكير والسيطرة على انشطتهم العقلية.(Kompa,2024,p.646) و هناك جانب اجتماعي لتلك الوظيفة اذ يكتسب الافراد اللغة من خلال مشاركتهم في أنشطة لغوية واجتماعية متنوعة مثل الحوارات والمناقشات والتخطيط والاسئلة وحل المشكلات، ونتيجة لإضفاء الطابع الداخلي على تلك الأنشطة يستطيع الافراد القيام بها داخليا من خلال الخطاب الداخلي، وبذلك تكتسب بعض العمليات الفكرية جودة لغوية تعتمد على تجربة هذه الأنشطة، كما ان اللغة تجلب وضوحا اكبر لمحتويات العقل وتنظيمها بشكل دلالي ونحوي مما يجعل من السهل التفكير في افكارنا وتقييمها وتواصلها.(Kompa,2024,p.654)

وبذلك يعد الفكر ظاهرة اجتماعية ومعرفية في ذات الوقت، اذ يتأثر الفكر بلغة المجتمع وتاريخه وقيمه ومؤسساته، ويسهم بدوره في تفسيرها وإعادة تشكيلها.

2- تأثير المجتمع على الفكر

للمجتمع دور مهم فهو يمارس تأثيره في الفكر من خلال الثقافة والتنشئة واللغة وانماط التفاعل اليومي ومن خلال المؤسسات التعليمية والدينية والإعلامية، ومن خلال تلك الأدوار يكتسب الفرد المفاهيم والتصنيفات والمعايير المستخدمة في إدراك الأشياء، وتلك المعاني تبدو حقائق طبيعية، ويمتد تأثير المجتمع الى البنية الادراكية التي تمنح الواقع معناه. (دوركايم،1988، ص.63-70:(Berger&Luckmann,1966,p.172

وللثقافة دور في هذه العملية اذ تقوم بتحديد القيم والانماط والاتجاهات والسلوك الذي ينمو داخل الأفكار، كما انها تكون داعمة للسؤال والمراجعة والتجديد والابداع. (بن نبي،2019، ص.45)

وان استخدام الوسائط الرقمية أضافت تعقيدا لهذا التأثير، فعملت على تسريع تبادل الأفكار وزيادة التفاعل بين الثقافات وأصبحت شريكا في تنظيم القضايا والاتجاهات، وبالتالي فان المجتمع لا يقبل الأفكار فحسب وانما يساعد في تحديد بعض قضاياه ومفاهيمه الخاصة من خلال ثقافته ومؤسساته.

3- الفكر وتاثيره على المجتمع

الفكر يؤدي الى عكس الواقع الاجتماعي ويمكن ان يقوم بتقييمه وأيضا تفسيره واقتراح إمكانيات لتغييره، فالقيم والمؤسسات الاجتماعية ليست شيء ثابت ويمكن تغييرها في حالة تقبل الأفكار الجديدة قبولا اجتماعيا وتحويلها الى أنماط من السلوك والمؤسسات، وبالتالي يبرز الفكر كاداة فعالة لاعادة بناء الواقع بدلا من ان يكون مجرد منتج له.((Berger&Luckmann,1966,p.189

ويعتبر هذا ممكن من خلال الممارسة، اذ ان بعض الافراد والجماعات قادرون على تقييم وإعادة تعريف القواعد التي تحكم سلوكهم، بينما تتحول الأفكار الى سلوك اجتماعي او حركات اجتماعية فان العلاقات الاجتماعية تتغير تدريجيا مما يؤدي الى تطور المجتمع.(Giddens,1984,p.280)

تعتمد فاعلية الفكر بقدرته على توجيه الانسان والعمل الاجتماعي، ولا يعتمد احياء المجتمع على تراكم الوسائل المادية، وانما يحتاج الى أفكار حية تحدد الأهداف وتحفز الناس وتعمل على تنظيم الإمكانيات، وعلى العكس من ذلك قد تؤدي الأفكار الراسخة الى إعاقة المبادرة واستمرار الجمود، وهذا ما يفسر العلاقة بين اصلاح المجتمع وتجديد نسيجه الفكري والثقافي.(بن نبي،2019، ص67)

المطلب الثاني: العلاقة المتبادلة بين الفكر والمعرفة

1- ما هي المعرفة؟

ان المعرفة ليست مجرد تراكم للمعلومات وانما هي مرتبطة بكيفية ادراك الفرد للواقع وتفسيره لتجاربه، فالوعي لا يرتبط بالعالم كحقائق منفصلة بل يكون اتجاهه نحو الاحداث والاشياء ودمجها ضمن محتويات ذات مفهوم واعي وعقلي، وهذا معروف عند نهج سيرل حول القصدية كصفة مرتبطة بتفاعل العقل والعالم. (سيرل،2011، ص.38)

والمعرفة هنا تتجاوز الفرد بمعنى ان تطورها يتحقق جزئيا في عالم اجتماعي فحسب وهذا وفقا لبركر ولوكمان، فالحياة اليومية هي ليست واقعا معزولا وانما هي عالم متعدد الموضوعات، اذ يتفاعل البشر ويتواصلون مع بعضهم البعض وهم بذلك يطورون المعرفة كحقيقة اجتماعية يختبرها الفرد. (Berger&Luckmann,1966,p.37)

وفي هذا الصدد تعتبر اللغة عنصررئيسي، فهي لا تعني نقل المعرفة فقط وانما هيكلة تلك المعرفة من خلال إعطائها معنى وإتاحة الوصول اليها، فمن خلالها يمكن لاي فرد ان ينقل كميات هائلة من المعلومات والخبرات للأجيال القادمة، وبدلالة أخرى ان اللغة لها القدرة على تجاوز حدود التجربة الفورية واكتساب القدرة على الاستمرارية .(Berger&Luckmann,1966,p.52)

و من وجهة نظر الحضارة لا توجد معرفة بمعزل عن إمكانية دمجها في الحركة الاجتماعية والتاثير بها، وحسب راي بن نبي يوجد هناك فرق واضح بين امتلاك الأفكار وفعاليتها في البيئة الاجتماعية، اذ ان عمل الفكرة يعتمد على الظروف التاريخية والاجتماعية الخاصة التي تحولها الى عنصر فعال يوجه أفعال الناس، فالفكرة لا تستمد أهميتها من وجودها بحد ذاته وانما بقدرتها على أداء وظيفتها داخل الحياة الاجتماعية.(بن نبي،2019، ص.46)

وقد يتم النظر الى المعرفة على انها ظاهرة نفسية واجتماعية، اذ يقوم الانسان بتشكيل تجاربهم في الواقع ويعطوها معنى ثم يقومون بتشكيلها في اشكال يمكن ان يتم من خلالها التواصل بها وتطبيقها في سياقات فردية واجتماعية

2- مصادر المعرفة

تتكون المعرفة من مصادر متنوعة ومتعددة اذ تنشا من تفاعل الانسان مع العالم والطريقة التي يعالج بها ما يدركه، فالحواس تضع الانسان في اتصال مباشر بما يحيط به، الا ان الادراك لا يعتمد على استقبال المؤثرات الخارجية بصورة رقمية، اذ ترتبط الخبرة الواعية بشيء تتجه اليه سواء كان موضوع في العالم الخارجي ام حالة داخلية يعيشها الفرد، وبذلك فان فهم الواقع يتصل بطبيعة الوعي وقدرته على توجيه الانتباه نحو موضوعات التجربة.(سيرل،2011، ص.38)

واللغة هي مصدر من المصادر الرئيسية للمعرفة التي تجعل من الممكن ان تتجاوز المعرفة حدود التجربة الفردية، اذ يستخدم الانسان تلك اللغة لوصف تجاربه وتنظيمها والحفاظ عليها ونقلها الى

أجيال قادمة، وهي بذلك تعد أداة نقل المعرفة الموجودة وتنظيم وتثبيت تجارب الفرد في سياق اجتماعي. (Berger&Luckmann,1966,p52.)

فضلا عن ذلك ان المعرفة ليست منفصلة عن التجربة الاجتماعية للفرد، فهو يفهم حياته اليومية في عالم يتشاركه أناس اخرون وتنشا معانيهم من خلال التواصل المستمر معهم، وهذا يدل على ان جزء من المعرفة يتم الحصول عليه في سياق التجربة الاجتماعية التي تتقاطع فيها معاني الافراد بصرف النظر عن مواقعهم وتجاربهم. (Berger&Luckmann,1966,p37.)

ويعتبر هذا البعد اكثر أهمية حينما تتنتقل المعاني والتجارب من حدود التفاعلات المباشرة الى مورد اجتماعي قابل للحفظ والنقل، فاللغة لديها القدرة على خزن معاني وتجارب ومن ثم نقلها الى أجيال قادمة، ولا تبدا من جديد كل مرة. (Berger&Luckmann,1966,p52.)

ان وجود هذه الأفكار في المجتمع ليس بالضرورة انها تشارك بنشاط في حياة المجتمع، فحسب رؤية بن نبي ان فعالية الفكرة تعتمد على الظروف التاريخية والاجتماعية التي تعمل فيها وتكتسب الفكرة أهميتها العملية بمجرد ان تكتسب القدرة على أداء بعض الوظائف في البيئة الاجتماعية، ومن خلال ذلك يتضح ان التراث الفكري ليس منتجا لمجرد وجوده وانما يستمر في العمل في الحركة الاجتماعية ويتفاعل مع مطالبها وتغيراتها.(بن نبي،2019، ص46)

لذلك يمكن القول ان مصادر المعرفة لاتعمل بشكل منفصل وانما تكون مترابطة، فالادراك يجعل الانسان في علاقة مع العالم الخارجي، والوعي يوفر اتجاه التجربة، اما اللغة فهي توفر تنظيم المعاني ونقل التواصل، والتفاعل الاجتماعي يعتبر مكون من الفهم الجماعي، لذلك فان استمرارية التاريخ تجعل التجارب قابلة للنقل وإعادة الاستخدام

3- الفكر وتوليد المعرفة

ان المعرفة غير منفصلة عن الفكر اذ يتم خلالها تشكيل التجربة لذا فالمعرفة لا تنشا من المعلومات وانما تحتاج الى عملية تفسير ومقارنة للبيانات من اجل إيجاد معنى لها، ومن خلال تلك العملية يتحول الانسان من التعامل مع قطع المعلومات الفردية الى تطوير معلومات ذات معنى يمكن تطويرها ومناقشتها.

المعرفة لا يمكن ان تولد من عقل فرد معزول عن بيئته فكرا وتصورا فقط وانما هي نتاج لتجارب الانسان في واقعه الذي هو جزء منه ويكتسب بعض معانيها من خلال التفاعلات المستمرة مع افراد المجتمع الاخرين، ويشير بيرجر ولوكمان ان الواقع اليومي هو واقع مشترك بين الافراد اذ تترابط تجاربهم ومن ثم يتم مشاركة جزء من هذه المعرفة اجتماعيا. (Berger&Luckmann,1966,p.37).

على الرغم من كل ما سبق فلا يعد كافيا ان يكون هناك العديد من الأفكار من اجل قياس حيوية المعرفة في المجتمع، ففاعلية الفكرة تعتمد على قدرتها على ان تخدم غرضا داخل سياق التاريخ والمجتمع، فمن هذا المنظور تأخذ المعرفة بعدها الحضاري اذ تصبح جزءا من عملية المجتمع ومكونا فعالا في أدائه. (بن نبي،2019، ص.46)

4- المعرفة ودورها في انشاء الحضارة

ان الحضارة ليست مجرد تركيب من الوسائل التقنية والمادية المتاحة للناس وانما يجب ان نراها من حيث كيفية استخدام الناس لتلك المعارف، فعندما تصبح المعرفة منظمة بطريقة تمكنها من توجيه العمل وتنظيم العلاقات والتعامل مع الصعوبات الموجودة في الواقع فهي بذلك تصبح جزءا من الحضارة، من هذا المنطلق ان قيمة الفكرة لا تتحدد من وجودها في الثقافة، وانما بفاعليتها وقدرتها على المساهمة في حركة المجتمع. (بن نبي،1986، ص.46)

ويعتبر هذا النوع من المعرفة الأكثر استقرارا عندما يتم إقامة مؤسسة كما وصفه برجر ولوكمان ان المؤسسة هي التي تقوم على أنماط من السلوكيات التي تتكرر وتتشارك في سمة واحدة، وهي بذلك جزء من الواقع الذي يتم فيه نقل تلك المعرفة الى الأجيال المتعاقبة. (Berger&Luckmann,1966,p.72).

ومن خلال ذلك تظهر أهمية المؤسسات التعليمية والاجتماعية في الحفاظ على المعرفة وتنظيم تدفقها حتى لا تقتصر المعرفة على الافراد المنتجين لها، وان نقل تلك المعرفة من جيل لاخر او امتلاك نتائج عمل الاخرين فلا يعد كافيا في حد ذاته لتشكيل حضارة، اذ ان الحضارة هي معرفة حية تستطيع المجتمعات تطبيقها وتبنيها وفقا لاحتياجاتها وليست معرفة منفصلة عن الواقع، لذا

فان العمل على بناء حضارة يعتمد على وجود بيئة تعمل على تسهيل البحث والتعلم مما يجعل المعرفة المتراكمة مصدرا للمزيد من الفهم والابداع.

المطلب الثالث: الفكر والهوية الثقافية

ان الفكر الإنساني لا يتطور بشكل مستقل عن الهوية الثقافية فهي تعطي إحساس بالذات والعالم لكل من الافراد والمجتمعات وهي تعتبر السياق الذي يتم من خلاله تنظيم الخبرة والقيم، ولكن الهوية لا تعد كيان جاهز تماما يتم تمريره للأجيال القادمة دون أي تعديلات، فهي مبنية منذ القدم ومستمرة بإعادة الانشاء وفقا للظروف والتجارب المتغيرة، لهذا السبب يقول (هول) بدراسة الهوية الثقافية كسياق يتندفق من الاستمراية والتغيير، فعلى الرغم من انها تستند على تجارب مجتمعة، الا انه يمكن إعادة صياغتها وتقديمها مرة أخرى وفقا للسياق الحالي.(Hall,1990,p.225)

والثقافة تشكل جزء أساسي من هذه العملية، اذ انها تعمل كشبكة من المعاني التي يستخدمها الفرد في تفسير افعاله وعلاقاته والبيئة الاجتماعية، والثقافة لا تعمل بشكل منفصل عن البيئة الثقافية التي يتم فيها حدوث السلوك، لذلك يتم فهم تلك الثقافة من حيث تفسير المعاني التي تنتجها وتتناولها المجتمعات.(Geertz,1973,p.5)وبالتالي الثقافة هي ليست مجرد تراث يجب الحفاظ عليه، وانما هي بمثابة الحقل المثمر الحي الذي يؤثر على عملية التفكير تماما كما يؤثر التفكير على الثقافة.

اما القيم فهي نقطة إشارة لتحديد كيف يرتبط الفرد بنفسه وبالاخرين، فالعوامل المادية عند فصلها عن الأهداف التي تحكم توظيفها تعد غير كافية لبناء مجتمع متوازن، وهذا ما جعل بن نبي يجعل الجانب الثقافي في عمق مشكلة الحضارة نقطة مركزية له ويربط فعاليتها بتطوير الانسان وتوجيه افعاله وليس بامتلاك الأشياء او استيراد مظاهر التقدم.(بن نبي،2019، ص.51)لذلك تعرف القيم بانها تلك المعايير التي من خلالها يقوم الانسان بتقييم الأشياء والافعال ويقرر ما هو الصواب والخطأ، وما هو الجيد وما هو السيء، لذلك يوجد هناك نظام للقيم يوجه أفكار الانسان نحو الأهداف والاولويات وطريقة التعامل مع مختلف القضايا.

اما الانتماء فهو مفهوم يشير الى الرابط الذي يجمع الفرد والمجتمع الذي ينتمي اليه، وتاريخه ولغته وذاكرته، وهو يشمل أيضا الشعور العاطفي بالانتماء وهو بذلك لا يقتضي الانغلاق داخل صورة واحدة لهويته لان الانسان يستطيع ان يحافظ على الخصوصية والانفتاح في ذات الوقت في دائرة اعمق من الانتماء، طالما لا يمنع هذا الانتماء كرامته وحريته، فهنا لا يلغي البعد الإنساني الخصوصية الثقافية، ببساطة لان الفرد يكون قادرا على عبور الحد الذي يضيق عليه الانتماء حين يستند الى قيم تحفظه وتحفظ الاخرين. (بيجوفيتش،1994، ص.94)

وهذا واضح في الطريقة التي يتم التعامل بها مع التنوع الثقافي، فالاختلاف بين الثقافات لا يدل على ان هناك هويات منفصلة او معزولة، بل هي وسائل متعددة يتم من خلالها انتاج المعنى والخبرة داخل المجتمع، والهوية ذاتها يتم انتاجها من خلال التفاعل مع الاختلاف، وبشكل اكثر تحديدا حين يرتبط التاريخ بتجارب جديدة فهو يعمل على إعادة تحويل صور الذات والأخر.((Hall,1990,p.235

وبالتالي فان العلاقة بين الفكر والهوية الثقافية تتميز بحركة متبادلة، فالهوية توفر للفكر نقطة انطلاق، والثقافة تمنحه لغة ومعاني، والقيم تعطي الفكر اختياراته، والانتماء يربط الفكر بالمجتمع، في حين التنوع يقدم للفكر تجارب مختلفة تحفزه على مراجعة وتجديد ذاته، وبذلك فان الفكر بدوره لديه فرصة لإعادة فحص تلك العناصر والتفريق بين ما يبقى ذو صلة مما يتعلق بالظروف التاريخية الغير مستقرة وبين قيمته وحيوية الهوية لا تضمن من خلال الحفاظ على التراث او فصله وانما من خلال قدرته على الاستمرار في الفهم والنقد.

المطلب الرابع: المؤسسات الولادة للفكر

الفكر يتطور من المرحلة الفردية الى مرحلة اجتماعية عن طريق المؤسسات التي تساهم في حفظ الأفكار والمعرفة ونشرها بين الأجيال، فالأسرة تقوم بوضع الأساس الأول للأفكار والمدارس تقوم بتنظيمها، اما الجامعات فتعمل على انتاجها، ووسائل الاعلام تقوم بنشرها وتداولها على نطاق أوسع، اما المؤسسة الدينية تقوم بإعطائها بعدا قيما، ومراكز البحث تركز على انشائها بشكل منهجي وبمعنى اخر فان مستوى الأفكار في مجتمع معين يعتمد على قدرة تلك المؤسسات على دمج ونشر ونقد الأفكار وتنميتها.

والفكر لا يحدث من فراغ وانما هو نتاج لمؤسسات اجتماعية تم انشاؤها لغرض نقل القيم والخبرات واللغة والمعرفة وتنظيمها، وبدأ ذلك فعلا داخل الاسرة، اذ يكتسب الفرد ولأول مرة أنماط من السلوك والتواصل والتفاعل ويبني اتجاهات لها تاثير فيما بعد على طريقة اكتسابه للمعلومات، لذلك يربط (ديوي) التعليم بنقل الخبرات داخل المجتمع من اجل الحفاظ على استمرارية الحياة الاجتماعية الذي من خلال تستطيع الأجيال الجديدة ان تكتسب المعاني من سابقتها. (Dewey,2001,p.5)

ثم تأتي المدرسة بعد ذلك لتنظم التجربة، فهي لا تعمل على نقل المعلومات فقط وانما علاقة بين المتعلم والافراد الاخرين، وتكمن قيمتها في تحويلها الى بيئة اجتماعية وذلك من خلال المشاركة والتعاون والتواصل بدلا من ان تكون كيانا خارجيا للحياة يخدم فقط الدروس، ويرى (ديوي) ان التجربة التعليمية تكتسب عمقا، اذ يتم بنائها في مجتمع مدرسي يشجع على التعاون والتفاعل. (Dewey,2001,p.366)

وتبرز أهمية هذا المنهج في سياق الجامعة اذ ليس من المعقول ان تكون المعرفة منتج نهائي متاح للحفظ، وانما

يكون هدف للتحليل ومصدرا لأسئلة جديدة، فتصبح الجامعة ذات أهمية من حيث علاقتها بالبحث والابتكار في

شبكة تعمل على تبادل المعرفة مع القطاعات العلمية والاقتصادية، اذ تثبت أنظمة الابتكار ان تعاون الجامعة

ومؤسسات البحث والمنظمات المنتجة يسمح للتجريب والابداع ان يصبحا أكثر فاعلية في المجتمع.

(Himanen& Castells,2004,p.70)

اما وسائل الاعلام فهي تعتبر مؤسسة هامة تستطيع من خلالها تكون الراي العام، اذ انها لا تقتصر على تداول الاحداث والرسائل وانما تضيف أيضا تداول الصور والمعاني التي يمكن تداولها وزيادة التفاعلات الاجتماعية بين الناس، لذلك فان احدث الأساليب الإلكترونية قد أحدثت ثورة في الأفكار وجعلت من الممكن تداول المعرفة واشكال ثقافية جديدة عبر الحدود، لذلك هي

أصبحت من الجوانب المهمة للبيئة الثقافية اذ يتشكل داخلها وعي الفرد والجماعة. (Tubella,2004,p.387)

ومع ظهور العالم الرقمي ساهم في تعزيز الوصول الى المعلومات، ولكن في نفس الوقت أصبحت عملية انتاج الأفكار تزداد صعوبة وذلك بسبب ضرورة تمييز الافراد ما بين الحقائق والاراء وتحديد مصادرها ومعرفة الرسالة التي يتلقونها في سياق معين، وبذلك لا يمكن الحكم على وسائل الاعلام على أساس المحتوى وكميته او السرعة في التسليم وانما على عدد الأصوات التي تسمح لها بان تُسمع ومساعدة الناس على معالجة المعلومات المتلقية بشكل واع.

وتوفر مراكز البحث العلمي اعلى مستوى من التخصص لغرض صياغة المشكلة من اجل طرح السؤال وفي بناء المعرفة المنهجية التي تخضع للاختبار والتقييم، ونجاح تلك المراكز لا يعتمد على عدد المشاريع وحجم التمويل وانما على وجود الاستقلالية العلمية التي تمكن الباحث من تكييف فرضياته على أساس نتائجه وعلى مشاركته في شبكات رابطة بين البحث والتعليم والتطبيق، ووفقا لدراسة أنظمة الابتكار فان تمويل البحث والاستقلالية المؤسسية والشبكات العلمية والاقتصادية هي مكونات حيوية تعمل على تحويل المعرفة الى ابتكار مستدام.(Himanen& Castells,2004,p.72)

في حين تعد المؤسسات الدينية من اقوى المؤسسات التي لها تأثير قوي جدا على الفكر فهي تساعد على حفظ المرجعية الدينية، لان الدين مرتبط بادراك الفرد للحرية والمسؤولية، لذا يرى بيجوفيتش ان الدين مرتبط بالأبعاد الداخلية والأخلاقية للفرد وان افعاله ذات أهمية اكثر من ان تكون مادية بطبيعتها. (بيجوفيتش،1994، ص.47) والامر هنا لا يتعلق بالحفاظ على المعتقدات وانما بنقل القيم والمعرفة عن طريق التعليم والطقوس التي تتم هناك، وهذا يساعد على ضمان استمرارية الدين في المجتمعات، وفي الوقت نفسه تنتج تلك المؤسسات أفكار تحافظ المعتقدات وفهم الواقع، وتجعل القيم الدينية شيئا واعيا ومسؤولا بدلا من نقل معانيها بصورتها الجامدة. (غيرتز،2009، ص.79)

المطلب الخامس: عصر الثورة الرقمية ودورها في الفكر

غيرت الثورة الرقمية الصيغة التي يتم من خلالها انتاج الفكر ونشر المعرفة فلم تعد تقتصر على المؤسسات التعليمية والصفوف المتخصصة وانما تسافر الى فضاء واسع يمتد خارج الابعاد الجغرافية، فالتكنولوجيا ليست وسيلة نقل معرفي فحسب بل تم دمجها في بنية انشاء المعرفة ونشرها ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الانترنت والمعرفة الرقمية، والذكاء الاصطناعي والاقتصاد المعرفي، والمجتمع الشبكي

الانترنت : يمثل القناة الرئيسية للتواصل الذي انشاته الثورة الرقمية اذ يعد فضاء واسع يلتقي فيه الفكر والمعلومة ويصبح الفرد فيه ليس مجرد متلقي وانما مشارك في عملية البحث والإنتاج وتوزيع المعلومات ، وقد ولد من تفاعل البحث الجامعي والتمويل العام وثقافة المشاركة، وقد بقي يحمل صراعا داخليا بين نشر المعلومات بشكل حر وتوحيدها.(Castells,2004,p.21)

وبالتالي فان الانترنت يعد تحولا جديدا في عملية التواصل وبناء المعرفة، اذ انه أتاح تدفق المعرفة من خلال الشبكات المتصلة ببعضها البعض وقد خلق إمكانية متزايدة في المقارنة والبحث والمساهمة في بناء المعلومات، اذ لم يعد الفرد مستقبلا سلبيا للمعلومات وانما قادرا على المساهمة في تدفقها والعمل على إعادة تشكيلها، الا ان وجود الشبكة وحدها لا يكفل الوصول اليها ، فالاستخدام الفعال لها يعتمد على الوصول الى المعلومات والبحث فيها وتقييمها واستخدامها.(Sey: Castells,2004,p.374)

وبذلك فقد غير الانترنت نمط التواصل في نقل المعرفة، الا انه لم يلغي يدور المؤسسات وانما جعل مهارات البحث والاختيار والمقارنة أساسية لتحقيق الفرص التي يتيحها للفرد.

المعرفة الرقمية: وهي تتطلب تحولا في الطريقة التي يتم بها انشاء المعرفة ونشرها، فالمعرفة لا تكون قيمتها فقط بامتلاكها وانما في الوصول اليها وتحليلها والربط بينها ومن ثم إعادة استخدامها في مواقف جديدة، في حين ان الشبكات عملت على زيادة الخيارات المتاحة للتعاون وتبادل المعرفة، الا ان القدرة على الاختيار والتحقق والتقييم أصبحت حاسمة في التمييز بين المعلومات والمعرفة القابلة للاستخدام في عالم تتوفر فيه المعلومات بكثرة.(Castells,2004,p.10)

والوسائل الرقمية لا تلغي التفاوت في المعرفة، فهي لا تزال تعتمد على مهارات الافراد وقدرتهم على استخدام المعلومات والوصول اليها، كما ان المجال الرقمي يولد أسئلة تتعلق بقضايا الخصوصية وحقوق وواجبات مشاركة المعلومات، وبالتالي يتم تقييم أهمية المعرفة الرقمية من حيث قدرة الافراد على إدارة المعلومات وتحويلها الى معرفة وليس على كمية المعلومات الموجودة.(Servon: pinkett,2004,p.319)

الذكاء الاصطناعي: وهو تطور ثوري في العلاقة بين الفكر والتكنولوجيا، فالحواسيب يمكن الان برمجتها للقيام بمهام مرتبطة بالتفكير والتعلم وحل المشكلات واتخاذ القرارات وفقا لاهداف ومعايير معينة، ولكن لا بد من التمييز بين ما اذا كان النظام قادرا على اكمال المهمة او انه يمتلك وعي يكون مماثل للإنسان، فان أدائه المتطور لا يقصد بالضرورة وجود سلوك ذاتي او فهم معناه.(Russell: Norvig,2010,p.1)

ولا يمكن النظر الى نتائج الذكاء الاصطناعي بشكل منفصل عن الطريقة التي تم بها تصميم النظام والبيانات المستخدمة، فالقرارات التي يتخذها الفرد تعتمد على الأهداف المحددة وعلى جودة البيانات المستخدمة في التعلم، وهذا يعني ان دور الرقابة والشفافية والمساءلة سوف تزداد أهمية عندما يتم تطبيق تلك الأنظمة في عمليات اتخاذ القرارات التي يعنى بها الفرد والمجتمع، مما يجعل الذكاء الاصطناعي الى جانب تطوره التقني يكون قضية أخلاقية ومعرفية.((Russell: Norvig,2010,p.1037

الاقتصاد المعرفي: وهو يعني تغيير في نموذج مصادر القيم الاقتصادية، حيث أصبحت المعرفة وتنظيمها في الممارسة مصدرا جديدا للقيمة جننبا الى جنب مع المصادر المادية التقليدية للقيمة، فالقيمة لا تنشا من مجرد امتلاك المعلومات بل من تحويلها الى إنتاجية وهذا يستعدي تعلما مستمر وخبرة محددة.(Drucker,1993,p.17)

وتاثير اقتصاد المعرفة لا يقتصر على عملية الإنتاج فقط وانما يؤثر على شكل العمل وشكل المجتمع حيث يصبح أهمية المهارات والتعلم اكثر أهمية حيث قد تكون هناك فوارق في فرص اكتساب المعرفة مما قد يؤدي الى فوارق في المشاركة في التغيير الاقتصادي، وبالتالي فان فاعلية

اقتصاد المعرفة تعتمد على وجود بعض المؤسسات التعليمية والابتكارية التي تحقق التوازن بين الكفاءة الاقتصادية والعدالة الاجتماعية.

Himanen& Castells,2004,p.67))

المجتمع الشبكي: يشير المجتمع الشبكي الى تحول في طريقة تنظيم العلاقات الاجتماعية والادراكية، لقد كان وجود الشبكات وتدفق المعلومات حاسما في تنظيم العمل والثقافة والسلطة والمشاركة في الشبكات وتبادل المعلومات من قبل الافراد والمنظمات يعتمد على مكانهم فيما يتعلق بتلك الشبكات، ووفقا ل (كاستلز) ان سيولة الشبكات لا يجب ان ينظر اليها على انها مؤشر على عدم وجود سلطة حيث ان قدرتها على تضمين او استبعاد تعتمد على قواعد وبرامج تحدد أهدافها وكيفية عملها.(Castells,2004,p.3)

وهذا التغيير يسلط الضوء على حقيقة ان أهمية الاتصال لا تكمن في كمية الاتصال ولكن في طبيعة المعرفة والامكانيات التي تقدمها الشبكة وقدرة الفرد على المشاركة في الشبكة بشكل واع، فعلى الرغم من انتشار الاتصال قد يخلق مساحات للتعلم والتعاون والمشاركة، الا انه في نفس الوقت يخلق أوجه عدم مساواة جديدة على شكل فروق بين الافراد الذين يمتلكون أدوات التاثير والوصول للمعرفة وبين أولئك المستبعدين من هذه العملية وهكذا فالمجتمع الشبكي لا يغير فقط عملية الاتصال وانما يؤثر أيضا على عملية انتاج الفكر وتوزيع المعرفة داخل المجتمع.

المبحث الثالث: تحولات الوعي في المجتمعات الحديثة

لم يغير الانسان من نفسه ابدا طوال تاريخ البشرية ليس فقط لان العالم نفسه قد تغير، وانما ادراكه لهذا العالم قد تغير باستمرار، فأي تغيير في الثقافة يغير طريقة ادراك الفرد لنفسه وللأخرين وللحقيقة وبالتالي لا يمكن قياس التطور فقط بالإنجازات التي يحققها الانسان في انتاج أدوات وتكنولوجيا جديدة، بل أيضا بالتغييرات التي تتحقق فيما يتعلق بادراك واحساس الفرد بالعالم، وهذا يعني ان دراسة تغيرات الوعي ليست لدراسة العقل وانما تمثل دراسة الفرد وهو يقوم باكتشاف ذاته وموقعه مع كل تغيير ثقافي وحضاري.

المطلب الأول: الوعي: المفهوم والبنية

يلعب الوعي الإنساني دورا رئيسيا في مجال الفلسفة والعلوم الاجتماعية وعلم النفس، حيث انه يمثل الرابط بين الانسان والعالم وبين الادراك والحس وبين الفرد والمجتمع فهناك العديد من النظريات المختلفة حول هذا المفهوم ولكن كلها تتفق على انه عملية تحويل لتجربة الانسان الى ادراك حسي يساعد الانسان على فهم الواقع وتكوين الهوية وتنظيم السلوك والعلاقات لذا فمن اجل فهم التحولات يجب أولا معرفة بنيته ومفهومه واليات ظهوره

1- تعريف الوعي

الوعي هو قدرة الفرد على ان يصبح واعيا بنفسه وبالبيئة المحيطة به حتى يكون قادرا على الانتباه لتجاربه فيقوم بمنحها معاني حتى يستخدمها في أغراض توجيه افعاله، والوعي لا يعمل كالمرآة للواقع فقط وانما كتجربة فردية تتضمن عمليات إدراك الذات والشعور بها حتى يصبح الشخص واعيا بنفسه وبالواقع المحيط به. (Damasio,1999,p.16)

الوعي لا يكون مستقلا عن الجسد لان الدماغ يقوم باستقبال وتركيب وتفسير المحفزات التي يدركها ويربطها بذاته لخلق صورة مستمرة التحديث عن الذات وعن وجوده في العالم، ولا يمكن النظر للوعي بانه مكتمل او جوهر ثابت بل هو عملية ديناميكية مستمرة تتسع مع اتساع الفرد على الادراك والتخيل والتوقع. (Damasio,1999,p.127)

ويتشكل الوعي ضمن اطار اجتماعي وثقافي فالانسان يختبر الحياة من خلال المعرفة التي يتشاركها مع الاخرين بينما تساعد اللغة والعادات والتفاعل الاجتماعي في تكوين الطريقة التي يفهم بها الانسان الواقع، ومن هذا المنطلق يمكن النظر للوعي على انه عملية معقدة حيث يتم دمج التجربة الشخصية والادراك من جهة واللغة والعلاقات الاجتماعية من جهة أخرى وبذلك يكون الوعي خبرة ذاتية وبناء اجتماعي في ان واحد. (Berger: Luckmann,1966,p.23)

وبذلك يعتبر الوعي ظاهرة مركبة لدى الفرد حيث يكون واعيا بنفسه وبالبيئة المحيطة به ويقوم بتنظيم تجاربه من حيث الذاكرة والمشاعر والثقافة واللغة، ويعطي معاني لتجاربه التي تحدد احكامه وعلاقاته، وبالتالي كل تغيير في الوعي يتجلى في الفكر وتشكيل المعرفة والهوية والسلوك الاجتماعي.

2- صفات الوعي

يتصف الوعي بانه لا يقف ثابتا وانما يتغير مع اكتساب التجارب والمعلومات الجديدة التي يعيد الفرد من خلالها بناء مفهومه الذاتي ومفهوم العالم من حوله، كما ان الوعي يرتبط بالأشياء التي يحفظها الفرد في الذاكرة او المواقف التي مرت به في الماضي وتتحول تلك المؤثرات الى خبرة تحمل دلالة بالنسبة له وهذا يدل على ان الوعي عملية متجددة. (Damasio,1999,p.127)

ويكون الوعي ذو طبيعة اجتماعية لان المعاني التي يستخدمها الانسان لا يتم بناءها في ذاته فحسب وانما يتم اكتسابها من التفاعل والخبرات والمؤسسات، لذلك ان الوعي الفردي لا يزال يرتبط بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي نشأ فيها على الرغم من إعادة تقييم المعرفة المكتسبة على أساس التجربة المستقبلية. (Berger: Luckmann,1966,p.35)

هذه الخصائص تبين ان الوعي عملية مفتوحة النهاية، قصدية، تراكمية واجتماعية، لذلك ان التغييرات في البيئة المعرفية او الثقافية او التكنولوجية لا تؤدي فقط الى ظهور أشياء جديدة من الوعي ولكنها أيضا يمكن ان تؤثر على كيفية رؤية الفرد لنفسه وللعالم من حوله

3- عناصر الوعي

هناك عدة عناصر مترابطة ينشأ منها الوعي وهي الادراك، والانفعال والتفاعل الجماعي، واللغة والذاكرة ولا تعمل أي واحدة منها بصورة منعزلة وانما تتكون الخبرة الواعية من العلاقات المتبادلة فيما بينها

ويرتبط ادراك الفرد بالبيئة ويعطيه القدرة على تنظيم المعلومات التي يحصل عليها من المحفزات، اما الذاكرة فهي تربط الادراك الحالي بالإدراك السابق وتمكن الشخص من تحقيق مستوى من الاستمرارية في ادراك الذات والبيئة.(Damasio,1999,p.168)

العنصر المعرفي للوعي لا يوجد بشكل مستقل عن العاطفة لان العواطف تلعب دورا أساسيا في عملية تحديد مدى أهمية بعض التجارب وكيف سيتم توجيه تركيز الشخص، وهذا يعني ان التجربة الواعية يتم انشاؤها من خلال التفاعل بين ما يلاحضه الشخص وما يشعر به بدلا من ان يتم ذلك من خلال أفعال معرفية تحدث بشكل مستقل عن إنسانية الشخص. (Damasio,1999,p.42)

اما الذاكرة فهي تمنح الخبرة فترتها الزمنية، ف اللحظة الحاضرة يتم تفسيرها من خلال عدسة تخزين الشخص للمعرفةوالصور والمشاعر والانفعالات، ولا يتم استدعاء الماضي بشكل تلقائي، وانما يتم إعادة بنائه على أساس التجربة الحالية، لذلك الذاكرة هي جزء منتج للوعي وليست مجرد تخزين محايد للمعلومة. (Damasio,1999,p.168)

والانفعال الاجتماعي لديه دور أيضا، فالمشاعر في وظيفتها هي ليست معارضة للعقل، بل تضيف قيمة للحدث المعني، وهذا يدل ان الوعي ليس مجرد استعارة من العمليات المعرفية وانما هو تفاعل بين التفكير والشعور لبناء حالة الانسان.(Damasio,1999,p.42)

واللغة تعد وسيلة لنقل التجارب وتنظيمها، فمن خلالها يتعلم الفرد تسمية الأشياء وتصنيفها والربط بينها، وهكذا تصبح التجربة الفردية شكل من اشكال المعرفة التي باستطاعتها المشاركة والحفظ والنقل، فهي باستطاعتها نقل الرموز والقيم من جيل لأخر، فهذه المؤثرات المنقولة بواسطة اللغة تمكن من تراكم ونقل التجارب عبر الأجيال وتربط بين الوعي الفردي والثقافة والمجتمع. (Berger: Luckmann,1966,p.52)

وتتطور مكونات الوعي لتشمل التفاعل الاجتماعي، فلا يقوم الفرد بتكوين نظرته للعالم بمفرده وانما يكتسب الأدوار والقيم والاشكال المشتركة للتفكير من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وبتلك الطريقة يتم انتاج الوعي في إطار العلاقات والمؤسسات الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد، ويبقى هذا المكون مستمر في تطوير وإعادة انشائه بناء على تجاربه ومواقفه في محيط المجتمع. (Berger: Luckmann,1966,p.149)

وتلك التفاعلات جميعا تجعل من الواضح ان عملية الوعي عملية منهجية، فالإدراك يعتمد على الذاكرة، الذاكرة تعتمد على المشاعر، والانفعال او المشاعر يتم نقلها عن طريق اللغة، بينما اللغة تستمد معناها من محيط المجتمع وبذلك لا يمكن تفسير الوعي بمكون واحد فقط وانما من خلال مجموعة من التفاعلات بين الفرد وبيئته.

4- علاقة الفكر والوعي

تلك العلاقة تحددها التاثيرات المتبادلة، لان الوعي يعتبر مجالا يختبر فيه الفرد نفسه والعالم المحيط به، وينظم الففكر هذه الخبرة ويعطيها مفاهيم ويستنتج منها، ولا يمكن ان تقتصر نتائج

الفكر على الفرد وحده وانما يمكن ان تنتقل عن طريق مكونات خاصة بالوعي ك اللغة والتواصل الى المعرفة المشتركة التي تشكل الواقع الاجتماعي ومن ثم تؤثر مرة أخرى على وعي الناس وطريقة فهمهم للعالم المحيط بهم. (Berger: Luckmann,1966,p.51)

كما انه لا يمكن عزل الفكر عن العناصر الأخرى للتجربة الواعية وهو يتاثر بالترابط بين الادراك والذاكرة والمشاعر، ولهذا السبب فهو يرتبط بتجربة الشخص وليس فقط بنشاطه المنطقي وهذا يعني ان تطوير قدرات الفكر والمراجعة يعزز من تحول التجربة وتوسيع فهم الشخص لنفسه والعالم المحيط به. (Damasio,1999,p.145)

وبالتالي يؤدي تطور الفكر الى تطور الوعي حيث ان الوعي يسمح بأنماط الفكر العميق، وقدرة الانسان على الفكر النقدي والتأمل في تجاربه تجعله حرا من قيود الادراك والخطاب المحدد مسبقا، بينما يؤدي الوعي المغلق الى تقييد افاق الفكر وامكانيات خلق المعرفة الجديدة، وبالتالي يمكن النظر الى الفكر والوعي على انهما وجهان لعملة واحدة مرتبطة بإنتاج المعنى وإعادة تعريف الواقع.

5- اليات تكوين الوعي وتطويره

لا يحدث تكوين الوعي بدفعة واحدة وانما هو عملية تتطور خطوة تلو الأخرى وذلك بناءا على التفاعل بين القدرات المعرفية للفرد وتجاربه، فكل تجربة ترتبط بذاكرة الفرد من التجارب السابقة والمعرفة فهذا يجعل الشخص يعيد تفسير نفسه والعالم من حوله مما يجعل عملية تكوين الوعي عملية متدفقة من إعادة التفسير وإعادة الهيكلة.(Damasio,1999,p.168)

وتأتي أهمية التنشئة الاجتماعية في تلك العملية من خلال ما يتلقاه الفرد من لغة وقواعد وادوار ومعاني ضرورية لفهم مكانتهم في المجتمع، لذلك لا يتم تكوين الوعي كنتيجة للتجارب الفردية فقط، بل هو يعتمد على التفاعل بين تجربة الفرد والعالم الاجتماعي القائم مسبقا، حيث تقوم المؤسسات بنقل أنماط الفهم والتأويل على مر الزمن. (Berger: Luckmann,1966,p.149)

لقد شهدت المجتمعات المعاصرة ظهور عامل إضافي يؤثر على تكوين وعينا وهو البيئة الرقمية، اذ فتحت وسائل الاتصالات افاقا واسعة من الفرص للحصول على المعلومات والاتصال بمصادر

وخبرات متنوعة، ولقد اصبح الفرد اكثر ارتباطا بالمعرفة القادمة من خارج بيئته، لذا ف بالإضافة الى العمليات الأخرى فان تكوين الوعي مرتبط أيضا بقدرة الشخص على التعامل مع بيئة تلك الوسائل واختيار ما يستقبله منها ومحاولة فهمها. (Castells,2004,p.356)

وهكذا يتطور الوعي حين يكون الفرد قادرا على الحوار والمقارنة والنقد ويقوم بإعادة بناء ادراكه وفقا للواقع الجديد، فكون الوعي تاريخي واجتماعي بطبيعته فهو متاح للتغيير والتطور من خلال المعرفة والثقافة والتكنولوجيا، كما انه لا يمنع الناس من قدرتهم على التأمل والاختيار فان تعقيد هذه العملية يسمح باكتشاف أنواع مختلفة من الوعي في مجتمعاتنا المعاصرة المتأثرة بالتغيرات الثقافية والتكنولوجية.

المطلب الثاني: انواع الوعي في المجتمعات الحديثة

الوعي في مجتمعاتنا المعاصرة متعدد الطبقات ومترابط، ويتضمن الوعي الفردي للذات والوعي الفردي للموقف داخل الجماعة، ويسمح الوعي الفردي للشخص بتفسير تجاربه وإعادة النظر في مواقفه وتكوين تصور معين عن ذاته ولكن لا يمكن تطويره بشكل مستقل عن بيئته الاجتماعية، ويحصل الفرد على الكثير من المعاني والمعايير التي تسمح له بفهم الواقع بمساعدة عدة عناصر منها اللغة والتنشئة الاجتماعية والتفاعل مع الاخرين، بهذه الطريقة يتقاطع الوعي الفردي مع الجماعي الذي يعطي الناس الفرد إشارات مشتركة ويجعل فهم الذات موجه اجتماعي.(Berger: (Luckmann,1966,p.129

وهو يرتبط بالوعي التاريخي والثقافي لان الفرد لا يفهم حاضره بمعزل عن عن ماضيه وتجاربه المتراكمة، ولكن يفهم نفسه ومجتمعه في اطار تلك الأشياء التي ورثها من معاني ورموز وقيم وتجارب تاريخية، ولكن كل هذه الأشياء لا تمر بدون تعديل لانها تعاد النظر في سياق التغييرات الحالية، لذلك فان الوعي الثقافي الناضج مبني على مزيج من الانتماء وإمكانية إعادة النظر في التراث والتفاعل مع التجارب الجديدة، في المجتمع المعاصر أصبحت هذه العملية اكثر تعقيدا بسبب توسع البيئة الرقمية والثقافات. (Bauman,2000,p.82) كما ان مجال الوعي يشمل أيضا السياسة والبيئة حيث يتسع الوعي الذاتي للفرد ليشمل وعيه بواجباته تجاه المجتمع والعالم، والوعي السياسي يتعلق بمثل هذه القضايا ك وعي السلطة والحقوق والمشاركة وتقييم المعلومات والخطابات التي تؤثر على الراي العام بينما الوعي البيئي يوسع مجال مسؤولية الفرد من خلال

تضمين علاقته بالطبيعة ومواردها والاجيال القادمة، تلك الشبكات الاتصالية ساهمت في جعل هذه المجالات مترابطة من حيث ربط المشاكل المحلية بمجالات أوسع من التأثير، لذلك تم توسيع مجال الوعي الاجتماعي المعاصر.(Castells,2010,p.406)

والوعي الرقمي يمكن اعتباره من اهم وابرز الابعاد الجديدة للوعي والتي لا تتكون فقط من مهارات تشغيل التكنولوجيا الرقمية ولكن أيضا من فهم عمليات الإنتاج للمعلومات وتنظيمها وتقديمها للبيئة الرقمية، وبما ان البيئة الرقمية غنية بالمحتوى لا يعني ان الفرد يمتلك معرفة واسعة وانما يجعل من الضروري التحقق من المعلومات واختيارها والنقد لها من اجل حماية فكرهم المستقل، وان توسع دور المنصات والخوارزميات جعل من الحرية نفسها شيئا متصلا بمستوى وعي الانسان باليات توجيه تفضيلات واهتمامه. (Han,2017,p.55)

ومع ذلك فان تلك البيئة لاتعد مصدرا للازمات بل أصبحت وسيلة للتعلم والتعاون وتبادل الخبرة والمشاركة في عملية إيجاد المعرفة، وتعتمد قيمة العالم الرقمي على كيفية استغلالها وكم يستطيع الفرد وضعه تحت فحص ودراسة النهج النقدي والأخلاقي الذي سيحافظ على استقلالية الفكر ويجعل من التكنولوجيا أداة لزيادة المعرفة وليس معيارا يتحكم في حدود المعرفة، والانماط السابقة تظهر ان الوعي المعاصر هو نظام موحد، حيث يتم خلق الوعي الفردي داخل المجتمع، والوعي التاريخي يساهم في توفير الوعي الثقافي، والأخر بدوره يؤثر على الوعي السياسي، بينما يوسع الوعي البيئي والرقمي دائرة مسؤولية الفرد، ولا يمثل هذا التنوع تفتت الوعي وانما هو تنوع في الطرق التي يتفاعل بها الفرد مع العالم القابل للتغيير بسرعة

المطلب الثالث: التأثيرات التي تؤدي الى تغيرات في الوعي

التغيرات في الوعي في عصرنا هذا لم تكن ناتجة من تأثير واحد محدد وانما عن تأثير العولمة ووسائل الاعلام الجديدة والثورة الرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي والاقتصاد القائم على المعرفة والذكاء الاصطناعي، والازمة العالمية كلها معا مجتمعة في ذلك التأثير اذ انها غيرت كثيرا من السياق الذي يتطور فيه ادراك الفرد واثرت أيضا على الربط بين الفرد والمعرفة، والوقت والهوية، والعمل والسلطة، وبالتالي لا يمكن ادراك التغيرات في الوعي الحديث من خلال الرجوع الى التقنية فقط، وانما من خلال شبكة من التغييرات الحضارية المترابطة.

ف تأتي العولمة والأزمات العالمية في مقدمة تلك العوامل، فقد غيرت المساحة التي يعمل بها الفرد وحولته من محيطه المحلي الى محيط عالمي تستمر داخله الأفكار والقيم والصور، وساعدت العولمة الانسان على ان يصبح افضل في ربط الأمور الداخلية بأمور أوسع نطاقا، فالأزمات الاقتصادية والهجرة والتغييرات البيئية والسياسية التي تحدث اليوم هي تحدث في شبكة عالمية متزايدة، ف هذا أدى الى ادراك اكبر للروابط التي توجد بين أشياء مختلفة وقد قلل اتجاهنا لرؤيتها في عزلة.(Castells,2010,p.112)

كما أظهرت الازمات العالمية الصحية والاقتصادية والبيئية والسياسية ان الاحداث في مجتمع ما يمكن ان تؤثر على غيره، فقد زادت من الوعي بالترابط بين الانسان ومصير المجتمعات كافة ورفعت مستوى عدم اليقين والحاجة للتكيف مع الواقع الديناميكي، فالأزمات لم تعد احداث غير متوقعة وانما أصبحت تجربة تغير من فهم الفرد للاستقرار والمستقبل وامكانيات السيطرة على محيطهم.(Bauman,2000,p.194)

كما ان هذه العملية قد تيسرت بتطور الثورة الرقمية ووسائل الاعلام الجديدة ووسائل التواصل الاجتماعي، ف تحول الفرد من جمهور يستقبل المعلومات في عالم لا يكفيه المعلومة الى فرد قادر على اختيار وتدقيق وتحليل المعلومات المتدفقة باستمرار، ف تحول الافراد من مستقبلي المعلومات الى منتجيها ومشاركين في نشرها، وأصبحت الوسائل الرقمية هي الوسيلة التي من خلالها يتم تطوير الوضع الاجتماعي والآراء، ف هذه العملية قد وسعت من إمكانيات المشاركة والتعبير عن الراي ولكنها تسارعت في عملية تكوين الوعي الذي يعتمد على التفاعل مع الخطابات الأخرى واكثر ديناميكية، وهذا يعني ان المشكلة المعرفية ليست فقط نقص المعلومات وانما أيضا تحويلها الى معرفة قابلة للاستخدام.(Castells,2010,p.356)

اما الذكاء الاصطناعي فقد قدم منظور جديد لهذا التحول المعاصر، حيث انه يغير العلاقة بين الفرد والتكنولوجيا من استخدامهم لها الى ادراج الات ذكية في بعض ألابحاث والتحليلات والتصنيفات وتوليد المحتوى وتقديم اقتراحات بديلة، ومن المهم ان نلاحظ ان هذا التغيير لا يحرم الفرد من الحق في التصرف وانما في الحقيقة هو من يعمل على تغييره، حيث ان كفاءة الأنظمة من حيث معالجة البيانات تجعل دور الفرد في تقييم النتائج وفهم معانيها وتحديد الهدف اعلى واعلى، ف تهدد هذه المسالة في شكل استخدام مخرجات النظام بدون أي اعتبارات نقدية والتي

ستجعل الافراد يفقدون الحق في تقييم النتائج ويعتمدون على الخيار المتخذ خلال العملية التي لا يمكن ان يفهمها الشخص الذي يتخذ هذا القرار، لذلك فان دور الذكاء الاصطناعي مرتبط بوعي الفرد وبضرورة استخدامه ك أداة تعزيز للفكر وليس بديل عن النقد والحكم. (Han,2017,p.80)

اما اقتصاديات المعرفة ف هي الأخرى لها تاثير على تطور الوعي من خلال تغيير معنى العمل والقيمة والتعليم ففي العالم المعاصر المعرفة والمهارات والابتكارات تلعب دورا أساسيا في القيمة والمشاركة في الاقتصاد، والتعليم المستمر ضروري بسبب التغير السريع للمعرفة والتكنولوجيا ولكن ان كانت المعرفة تنظر حصرا من خلال عدسة القيمة الاقتصادية فقديما قد يؤدي ذلك الى تقليل التعليم وتهميش المعرفة التي هي مهمة لتطور الشخصية وفهم المجتمع ولا تجلب أي فائدة ملموسة، وبالتالي فان تحدي الوعي الحديث يكمن في إيجاد التوازن بين القيمة الاقتصادية والمعرفية للوعي حتى لا نجعل من الفرد ان يكون في غاية التطور فقط ك حاملي للمهارات التي يمكن استخدامها وبيعها.(Castells,2010,p.217)

ومن خلال ذلك يمكن توضيح ان التغيرات في الوعي الحديث والمعاصر لا يجب تفسيرها فقط بالتكنولوجيا، ف هي نتائج تفاعل التغييرات العالمية الرقمية والاقتصادية مع التجربة الشخصية ومكانتها الاجتماعية، فقد زادت تلك التغييرات من إمكانيات المعرفة والاتصالات ولكن في نفس الوقت اثارت أسئلة حول الاستقلالية الفكرية والقدرة على التمييز وحدود التأثير على اختيارات الفرد، وهذا يعني ان الانتقال الى مناقشة تحديات الوعي في العصر الرقمي يصبح استمرارا منطقيا لهذا البحث لان المشكلة ليست في كم المعلومات التي توفرها البيئة الرقمية للفرد ولكن في قدرة الفرد للحفاظ على استقلالية وعيه والقدرة على الحكم في محيط بيئته المتسارعة التغيير

المطلب الرابع: الوعي وتحدياته في عصر الرقمية

على الرغم من ان الثورة الرقمية قد اتاحت الوصول الى المعلومات الى ما يسبق أي عصر اخر، الا انها لم توفر لنا الوسائل اللازمة لتحقيق استقلال اكبر للوعي بل العكس فقد حولت المشكلة من ندرة المعلومات الى القدرة على تصنيفها والتحقق منها ووضعها في مكانها، وبالتالي ففي هذا العصر الحديث لا يعتمد نشر المعلومات الكاذبة فقط على خلق اساطير جديدة وانما تشمل فصل المعلومات وتقديمها على انها الحقيقة كلها، وفي نفس الوقت أدى كثافة المعلومات الى تشتيت

الافراد وجعل من المستحيل التوقف قبل أي فكرة معقدة وفحصها وبالتالي قد يكون الشخص على دراية كافية دون ان يفهم تماما ما يعرفه، وهذه المعلومات لم تعد كافية لتكون مقياسا مناسبا لتطور الوعي وانما التحقق والتمييز وبناء المعنى تتمثل بالقيم المعرفية الحاسمة في هذا العصر

ويصبح هذا الامر اكثر وضوحا عندما نتحدث عن مشاركة الخوارزميات والمنصات في بناء مجال الادراك، ف هذا لا يفرض موقفا على الشخص وانما يؤثر على المعلومات التي يتلقاها، وما يعرض امامه وما يتم اغفاله، وتبرز أهمية هذه العملية من خلال ان اقرارات التي يتخذها الشخص مسبقا تحدد مجال المعلومات الذي سيواجهه في المرة القادمة، مما يشكل نوعا من المحيط الذي يتم فيه تكرار المصالح والانحيازات، وبذلك لا تعني حرية حركة الشخص داخل الشبكة السيطرة على شروطها ف لا يزال جزء من السلطة محتفظا ب من يستطيع ان يضع قواعد الرؤية والتواصل داخلها.(Castells,2004,p.11) لذلك لا يمكن الوصول للاستقلالية في الوعي الرقمي من خلال تنوع الخيارات وانما من خلال ادراك ان المعلومات المقدمة للفرد ليست محايدة ولا كاملة بل هي نتيجة لاختيار وتنظيم مجال تكوين الحكم

1- مصادر الصعوبات في الوعي: لقد غير السياق الرقمي طريقة تعامل الفرد مع المعلومات، ف التكنولوجيا لم تزيد من قدرة الفرد على معالجة المعلومات والتواصل بها بسرعة مذهلة من قبل، ف نتيجة لذلك لم تعد مشكلة اليوم هي الحصول على المعلومات وانما الكيفية التي يتم التعامل معها وكيف يتم تنظيمها وفهمها، ومن هنا تكمن مشكلة توسع مجال المعلومات في وضع ضغوط إضافية على الفرد بسبب الحاجة الى الاختيار والتحليل، ف زيادة المعلومات لا تترجم تلقائيا الى فهم ووعي. (Castells,2004,p.9)

ومن الصعب جدا تحقيق الوعي في سياق استخدام البيانات الرقمية للتعرف على ميول الأشخاص وانماط سلوكهم واستخدامها للتنبؤ بسلوك الافراد والتأثير عليه، ويشير (هان) الى ان البيانات الضخمة لا تمكّن فقط من عملية تسجيل أنماط السلوك، بل تسمح أيضا بتطوير صورة اكثر دقة من ميول وانماط سلوك الأشخاص انفسهم والذين قد لا يكونون على علم بذلك، ف المشكلة تغير اتجاهها وتتجاوز استخدام التكنولوجيا وتصبح عائق في مكان اتخاذ القرارات، ف وعي الافراد بكيفية حدوث عملية جمع وتحليل البيانات أصبحت حاسمة للحفاظ على استقلال حكمهم في تلك البيئة المنشودة. (Han,2017,p.55)

2- مظاهر الوعي الزائف: يمكن رؤية تأثير كل هذه التحديات بطرق متنوعة ومن بين اكثرها وضوحا الوعي الزائف، والقطبية، وأزمة الهوية، ف قد يكون لدى الافراد معرفة بكثير من الأشياء ولكنه لا يفهم كيف تم انشاؤها ويعتقد انه يدرك الواقع بشكل مستقل، الا انه في الحقيقة متأثر بالإطارات التي وضعها المجتمع ووسائل الاعلام الجماهيرية من قبل، وتزداد المسألة تعقيدا عندما ترتبط المواقف بالانتماء بدلا من ان تكون شيئا يمكن مناقشته، ومع كل التغييرات التي تحدث في مجال الأدوار والصور تحتاج الذات الى إعادة تعريف مستمر ونتيجة لذلك تنشا ازمة الهوية عندما لا يستطيع الشخص خلق الاستمرارية بين مختلف انتماءاته والتحولات المحيطة به. (Bauman,2000,p.34)

كما تظهر هذه الازمة من خلال تدمير الخصوصية، ف عالمنا الرقمي يحول الكثير مما نقوم به في حياتنا اليومية الى بينات يمكن تخزينها وتحليلها والتنبؤ بها، وهذه الازمة ليست تتعلق بإظهار البيانات ولكن تتعلق أيضا بتأثير المراقبة على حرية التفكير والتجريب والعمل على تغيير الآراء، وفي هذا الصدد يشير (هان) الى رؤية قيمة لهذه القضية عندما يربط بين القوة الرقمية والاستثمار في الكشف عن الذات والبيانات، مما أدى الى تمكين أي شخص من استخدام حرية التعبير وفي نفس الوقت بناء تقنيات اكثر تطورا لمراقبته.(Han,2017,p.62)

وبناء على ما ذكر سابقا يبدوا ان وسيلة الحفاظ على الفكر النقدي تعد من اهم المشاكل المتعلقة بإدارة العالم الرقمي وان استخدام التكنولوجيا بحد ذاته لا تعد مشكلة بل ان الافراد اصبحوا متلقين للمعلومات دون فحص المصدر واجراء تمييز بين الحقائق والآراء، وبالتالي فان ازمة الوعي لا تتطلب فقط تجنب ذلك المجال وانما تنمية القدرة على الاختيار والتحليل والتقييم كي تبقى التكنولوجيا وسيلة لأثراء الإمكانيات المعرفية دون ان تأخذ دور الانسان في اصدار الاحكام، وبناء على هذا فان نضج الوعي يعتمد على قدرته في استجواب مصادر معرفته ومعرفة العوامل المؤثرة على رايه وليس على كمية المعلومات المتاحة له

المطلب الخامس: نحو تطوير وعي انساني متزن في عصر الرقمية

لا يمكن حل مشكلة ذلك العصر بإهمال وجود الحداثة فيه او التراجع عن أراضيه، وانما يجب بناء وعي يستطيع ان يستفيد منه ويحافظ على استقلاليته الفكرية والأخلاقية، ف الامر يتعلق بطريقة التفكير والقيم التي تقوم عليها وليس فقط تعلقه باله نفسها، ف بمثل هذا الأسلوب يتم

تشكيل وعي متزن من خلال بناء الفكر النقدي والتعليم الرقمي والمعرفة ومركزية الفرد وأخيرا فهم فلسفي لدور الوعي في عالم يمر بتحولات تكنولوجية فكرية سريعة

1- تطوير العقل النقدي

يعتبر العقل النقدي أحد اركان الوعي المستقل للشخص، أهميته ليست مرتبطة بكم المعلومات التي يمتلكها الشخص ولكن بقدرته على الفحص وتحليل الأدلة وسياقات تلك المعلومات من اجل تحويلها الى استنتاجات ومواقف، ف تكون مهمة بشكل خاص في العالم الرقمي حيث تتقاطع مصادر المعرفة وتنتقل المعلومات بسرعة من شخص لأخر، ومن المهم ان نسأل ونتحقق ونقارن من اجل التمييز بين المعرفة التي تمتلك ادلة وبين الانطباع الذي يتم تكراره وتعزيزه باستمرار ومن هذا الشأن يذكر (هان) ان التواصل المستمر وتدفق المعلومات لا يؤدي بالضرورة الى المعرفة العميقة، ف بحث الشخص عن المسافة للتفكير في شيء ما هو شرط لمقاومة تدفق المعلومات. (Han,2017,p.84)

النقد ليس موقفا يستدعي الشك المستمر ورفض قبول المعرفة التي حصل عليها الشخص مسبقا وانما القدرة على التعامل معها ك شيء يمكن إعادة فحصه وإعادة التفكير فيه بنية تغيير استنتاجه عندما يتم العثور على ادلة اكثر اقناعا، ف هي لا تتحقق فقط من خلال عملية التعليم ولكن تحتاج الى التربية التي ستساعد على تطوير هذا الموقف تجاه المعرفة ك نقد ومناقشات والاستعداد لقبول الاختلافات، وبالتالي تطوير العقل النقدي ليس القصد منه ان يكون الفرد ذو موقف معارض لكل ما تم استلامه، بل فرد قادر على ان يميز بين القناعة التامة والقائمة على الحجج للمصادر التي اثرت في وعيه

2- دمج المعرفة والقيم

المعرفة وحدها لا تكفي لضمان ان التنمية تتم لأغراض إنسانية، لانها تزيد من قدرات الفرد في حين لا تحدد الأفعال التي يجب ان يتم اتخاذها مه هذه القدرات المتزايدة، ف العصر الرقمي والبيانات الضخمة قد اوضحا هذا الوضع بشكل اكثر وضوحا حيث اصبح من الممكن اكتشاف أنماط سلوكيات الناس وتوجهاتهم والتي قد لا يعلمها الناس انفسهم، وهذا يزيد من إمكانيات التنبؤ

والتلاعب في سلوك الافراد وبالتالي يخلق مشاكل تتعلق بالحرية والمسؤولية وايضا الاستخدام الشرعي للمعرفة.(Han,2017,p.64)

لذا القيم ليست قيد للمعرفة وانما هي تحدد اتجاه واستخدام المعرفة، ف العقل هنا يحتاج الى معايير تميز بين ما هو ممكن وما هو مرغوب فيه، لذلك ف الوعي المتزن لا يكتفي بطرح الأسئلة وانما يطرح أسئلة حول ما هي غايتها و ما هي عواقب استخدامها على الفرد والمجتمع؟ وتصبح وحدة المعلومات والقيم واضحة في ان الفرد يتحمل مسؤولية عواقب المعلومات التي يستخدمها، ف العلم يطرح طرق جديدة الا انه لا يحدد كيف يتم استخدامها بطرق عادلة

3- إعادة مركز الفكر الإنساني

يوفر لنا العالم الرقمي فرصة أخرى بان ننظر الى الفرد ك مصدر للمعلومات وعنصر للتحليل والتنبؤ، ومن خلال نقد (هان) للبانات الضخمة نتعلم عن إمكانية الوصول الى أنماط واتجاهات تتجاوز ما هو واع لدى الفرد نفسه وبالتالي جعل التكنولوجيا أكثر وعيا بسلوك الانسان وقدرته على التأثير فيه. (Han,2017,p.64)

وفي هذا الوضع مركزية الانسان هي فكرة تعني الحفاظ على عملية صنع القرار والحكم الأخلاقي ضمن النطاق البشري بغض النظر عن مدى قدرة التكنولوجيا على الحساب والتنبؤ

ولا يوجد صراع بين البشر وتلك التقنيات من اجل مركزية الفكرة الإنسانية الصحيحة، انما ينبغي ان يكون هناك دمج بين الافراد وادواتهم التي تستند بقدراتهم، شرط ان لا تحل محل قراراتهم، وبالتالي يجب ان يجمع التقدم من حيث السرعة والإنتاجية والكفاءة مع نمو الحرية والعدالة والتطور الفكري، والمهم في تلك التقنية هي قدرتها على الحدود والاهداف التي يضعها الفرد لأداء الأدلة وليس فقط قدرتها على الأداء

4- الفلسفة الحديثة للوعي

لم تعد مشكلة المعلومات المحدودة في العالم الحديث مشكلة رئيسية، وانما أصبحت تتمحور حول تحويل هذا التدفق من البيانات الى معنى وغاية، وفي سياق مصادر متعددة، ودمج الواقع الرقمي وكذلك استخدام الذكاء الاصطناعي في توليد المعرفة، والمشكلة الرئيسة ليست فيما يعرفه الانسان وانما في قدرته على بقاءه مستقلا في داخل هذا التدفق

ومن الضروري تغيير ادراكنا لظاهرة الوعي بسبب التغيرات التكنولوجية، ف هي لا تدل على الحصول على المعلومات وانما في قدرة الفرد على التعامل مع البيئة المعرفية، حيث تزداد سرعة وحجم وتعقيد عملية معالجة المعلومات، وبسبب ثورة المعلومات ف من المستحيل ان نتخيل التواصل ومعالجة البيانات بدون وجود الانسان، ف تنمية المعرفة تتوسع وهيكلها يصبح أكثر أهمية من الوصول اليه. (Castells,2004,p.9)

ويجب ان يكون في فلسفة الوعي في هذا العصر مساحة مخصصة للفكر البشري والحكم وسط تدفق هائل من الاتصالات والمعلومات، وقد أكد (هان) على أهمية المسافة والصمت ك مساحة تجعل من الممكن التفكير خارج حدود الحاجة للاتصالات المستمرة، ويظهر هذا كلما زادت اتصالاتنا قلت معرفتنا وافكارنا المستقلة

(Han,2017,p.84) والمسالة هنا ليست مسالة اختيار بين الفرد والتكنولوجيا وانما مسالة إقامة علاقات يكون فيها للتكنولوجيا أداة بينما يكون الانسان هو المسؤول عن المعنى والغاية

ويمكن ان نستنتج ان فلسفة الوعي لا يجب ان تعامل نمو المعرفة ك هدف مستقل، بل يجب ان تدمج هذا النمو في عملية صنع الانسان القادر على النقد والسيطرة على هذه المعرفة وان يكون مسؤولا عن استخدامها، ف مشكلة الوعي اليوم لا تكمن في كمية المعرفة التي يستطيع الانسان الحصول عليها ولكن في الحفاظ على حرية عقله وانسانيته من خلال نمو معرفته

الخاتمة

يبدوا الفكر الإنساني اشبه بالمحادثة الطويلة التي يخوضها الانسان مع نفسه كلما تغير العالم من حوله، ف هو يكاد لا يقتصر على نفسه ببعض الأسئلة، وانما يمتد بفكره ليسال بشكل أعمق، كيف تكونت معرفتي؟ ومن كانت له السلطة لمنح الأشياء معانيها في وعيي؟ وهل نظرتي للواقع كما هو حقا ام كما صاغه الواقع لي عبر الثقافة والتجربة والبيئة المحيطة بي؟

ونرى من خلال هذه الرحلة ان الفكر ليس معزولا وهو ليس مجرد مرآة تعكس العالم وانما هو شريك نشط في تفسيره وبنائه، ومع ذلك احيطت هذه النشاطات في الحاضر بتزايد مستمر وسريع من المعلومات والصور والخوارزميات الى درجة ان الانسان أصبح من الضروري ان يحافظ على حقه، وان لا يتيح لتلك المعرفة الجاهزة بان تخلي مسؤوليته من التفكير.

ويبقى هناك دائما سؤال يراود الانسان ومجتمعه، هل الأدوات التي صنعناها نقودها؟ ام هي التي تأخذ بأيدينا نحو الصورة التي رسمتها لنا؟ ف الوعي الحالي لا يمكنه ان يرفض التطور الحاصل في هذا العصر ولا يتراجع من تحولاته، وانما يحتاج الى ان يدخل في محيطه بعقلية ناقدة، وهوية متمكنة على الحديث دون الحاجة الى فقدان ذاتها

وهنا لا تكون الخاتمة بالحديث عن الوعي والفكر نهاية مغلقة، وانما لحظة سكون يرجع فيها الانسان الى ذاته، ليدرك ان مستقبله قائم بحد ذاته ولا تصنعه التقنية وحدها، ولا بالكمية الهائلة من المعرفة، بل تنشئه قدرته على ان يحافظ على كونه انسانا يختار بمسؤولية وتفكيره حر ويتيح للمعرفة معنى سامي يليق بكرامته التي يستحقها والتي ينوي بنائها مع العالم

المراجع العربية

1. بن نبي، مالك.(1986). شروط النهضة (ترجمة، عبد الصبور شاهين).دار الفكر
2. بن نبي، مالك.(2019). مشكلة الثقافة (ترجمة، عبد الصبور شاهين). دار الفكر
3. بوبر، كارل.(1986).منطق الكشف العلمي (ترجمة، ماهر عبد القادر محمد علي). دار النهضة العربية
4. بيجوفيتش، علي عزت.(1994). الإسلام بين الشرق والغرب (ترجمة، محمد يوسف عدس، ط1). مجلة النور الكويتية، مؤسسة بافاريا للنشر.
5. الجابري، محمد عابد. (2009). تكوين العقل العربي (ط -10). مركز دراسات الوحدة العربية
6. دوركايم، اميل.(1988). قواعد المنهج في علم الاجتماع (ترجمة: محمود قاسم والسيد محمد بدوي). دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
7. سيرل، جون ر.(2007) العقل /مدخل موجز (ترجمة ميشيل حنا متياس)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب – الكويت.
8. سيرل، جون ر.(2011). العقل واللغة والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي (ترجمة صلاح اسماعيل). المركز القومي للترجمة _ القاهرة.
9. غيرتز، كليفورد. (2009). تأويل الثقافات / مقالات مختارة (ترجمة محمد بدوي، ط1). المنظمة العربية للترجمة
10. محمود، زكي نجيب. (1993). تجديد الفكر العربي(ط9). دار الشروق
11. موران، ادغار. (2004). الفكر والمستقبل: مدخل الى الفكر المركب (ترجمة احمد القصوار ومنير الحجوجي,ط1). دار توبقال للنشر

References

12. Bauman,z).2000 .(Liquid modernity .Polity press

13. Berger,P,L.&Luckmann.(1966). The socil construction of reality: A treatise in the sociologyof knowledge. Doubleday.

14. Brase ,G .L) .2014 .(The nature of thinking ,shallow and deep .frontiers in psychology ,5 ,Article 435.

15. Castells ,M) .2004 .(Informationalism ,networks ,and the network society :A theoretical blueprint .In M .Castells)Ed.), The network society: A cross-cultural perspective , Edward Elgar.

16. Castells ,M) .2010 .(The rise of the network society)2nd ed.). Wiley-Blackwell.

17. Damasio ,A .R) .1999 .(The feeling of what happens :Body and emotion in the making of consciousness. Harcourt Brace.

18. Dewey ,J) .2001 .(Democracy and education .The Pennsylvania State University.

19. Drucker ,P .F) .1993 .(Post-capitalist society .HarperBusiness.

20. Fortescue ,M) .2001 .(Thoughts about thought .Cognitive Linguistics ,12)1(, 15-45.

21. Geertz ,C) .1973 .(The interpretation of cultures :Selected essays .Basic Books .

22. Giddens ,A) .1984 .(The constitution of society :Outline of the theory of structuration .University of California Press.

23. Hall ,S) .1990 .(Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), Identity: Community, culture, difference (Pp. 222-237). Lawrence & Wishart.

24. Han ,B-.C) .2017 .(Psychopolitics :Neoliberalism and new technologies of power)E .Butler ,Trans .(.Verso.

25. Himanen ,P., & Castells, M. (2004). Institutional models of the network society: Silicon Valley and Finland. In M. Castells (Ed.), The network society: A cross-cultural perspective, Edward Elgar.

26. Kompa ,N .A) .2024 .(Inner speech and "pure "thought-Do we think in language? Review of philosophy and psychology,15(2),645-662.

27. Russell ,S .J., & Norvig, P. (2010). Artificial intelligence: A modern approach (3rd ed .(.Pearson.

28. Servon ,L.J & ,Pinkett ,R .D) .2004 .(Narrowing the digital divide :The potential and limits of the US community technology movement. In M. Castells (Ed.), The network society: A cross-cultural perspective , Edward Elgar.

29. Sey ,A., & Castells, M. (2004). From media politics to networked politics: The Internet and the political process. In M. Castells (Ed.), The network society: A cross-cultural perspective, Edward Elgar.

30. Tomasello ,M) .2016 .(Precis of A natural history of human thinking. Journal of Social Ontology, 2(1), 59-64.

31. Tubella, I. (2004). Television, the Internet, and the construction of identity. In M.Castells (Ed.), The network society: A cross-cultural perspective,Edward Elgar.

الفصل الثالث

أتمتة الوجود البشري في ظل التحولات التكنولوجية الحديثة

م.م. شكرية أحمد جوير مناور
وزارة التربية - العراق

الملخص

في ظل التطورات التقنية المتسارعة التي أحدثها الذكاء الاصطناعي، لم يعد تأثير هذه التقنيات محصوراً في الجوانب التشغيلية أو الصناعية، بل امتد ليشمل أبعاداً أكثر عمقاً تتعلق بالبنية المعرفية والاجتماعية والأخلاقية للإنسان، وهو ما دفعني لتوصيف هذه الظاهرة بمفهوم "أتمتة الوجود البشري".

تسعى الدراسة إلى تفكيك هذا المفهوم، وتحليل أبعاده المختلفة، واستكشاف أثره في جوانب جوهرية كالهوية الفردية، واستقلالية القرار، والعلاقات الاجتماعية، وسوق العمل، إضافة إلى الحوكمة الرقمية، لتقديم رؤية تحليلية تسهم في فهم مسار العلاقة بين الإنسان والأنظمة الذكية مستقبلاً.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدتُ على المنهج الوصفي–التحليلي، مستنداً إلى مراجعة نقدية لأحدث الأدبيات العلمية والتقارير الدولية المعتبرة التي تناولت قضايا الذكاء الاصطناعي، والتحول الرقمي، وأخلاقيات التكنولوجيا.

وخلصت الدراسة إلى أن جوهر الإشكالية لا يكمن في التطور التكنولوجي بحد ذاته، بل في طبيعة العلاقة التفاعلية بين الإنسان والآلة، ومدى قدرة الإنسان على الاحتفاظ بمركزيته في عمليتي التفكير وصناعة القرار. وأظهرت النتائج ايضا أن الاعتماد غير المشروط على الخوارزميات يفرض تحديات حقيقية، أبرزها تراجع الاستقلال المعرفي، وتغير أساليب تشكيل الهوية والعلاقات الاجتماعية، فضلاً عن المخاطر المتعلقة بخصوصية البيانات والعدالة الرقمية والمساءلة الأخلاقية. في المقابل، تشير الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي يظل أداة واعدة لتعزيز الابتكار والتنمية، شريطة أن يخضع لأطر حوكمة رصينة تصون القيم الإنسانية.

وتتجلى القيمة العلمية للدراسة في اقتراحي لإطار تحليلي بعنوان "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية"، والذي يرتكز على خمسة أعمدة أساسية: السيادة المعرفية، والسيادة على القرار، والسيادة على البيانات، والمسؤولية الأخلاقية، والتوازن بين الإنسان والتكنولوجيا.

أطمح من خلال هذا الإطار إلى تقديم أداة يمكن الاستفادة منها في صياغة السياسات العامة وتعزيز الممارسات المسؤولة في استخدام الذكاء الاصطناعي. الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ أتمتة الوجود؛ التحول الرقمي؛ السيادة الإنسانية؛ الحوكمة

Abstract

The rapid acceleration of artificial intelligence (AI) technologies has surpassed mere technical automation, deeply impacting the cognitive, social, and ethical dimensions of human life. This phenomenon, which I characterize as the "automation of human existence," serves as the focal point of this study. My research aims to deconstruct this concept, examine its diverse implications for individual identity, decision-making autonomy, social relationships, the labor market, and digital governance, with the ultimate goal of providing an analytical framework to better understand the evolving relationship between humans and intelligent systems.

To achieve these objectives, I adopted a descriptive-analytical approach, conducting a critical review of contemporary academic literature, international reports, and key reference documents concerning AI, digital transformation, and technological ethics.

My findings indicate that the primary challenge lies not in the advancement of AI itself, but in the nature of the relationship established between humans and intelligent systems, and in the

extent to which humans remain at the center of critical thinking and decision-making processes. The study reveals that over-reliance on algorithms poses significant risks, such as the erosion of cognitive autonomy, shifts in individual identity formation, and the restructuring of social relations, alongside challenges regarding data privacy, digital justice, and ethical accountability. Conversely, the study suggests that responsible AI deployment can foster innovation and development, provided it is guided by effective governance frameworks that uphold core human values.

The principal scientific contribution of this study is my proposal of an analytical framework titled "Human Sovereignty in the Digital Environment," built upon five interrelated pillars: cognitive sovereignty, decision sovereignty, data sovereignty, ethical responsibility, and human-technology balance. I propose this framework as a practical tool for informing public policy and promoting the responsible use of artificial intelligence.

Keywords: Artificial intelligence; Automation of existence; Digital transformation; Human sovereignty; Governance

المقدمة

أصبح الذكاء الاصطناعي في وقتنا الراهن أحد أهم التحولات التقنية التي تشكل ملامح القرن الحادي والعشرين؛ حيث تجاوزت أدوار هذه التقنيات مجرد الأتمتة الإدارية والصناعية، لتصل إلى التأثير في أنماط تفكيرنا، وكيفية إنتاج المعرفة، واتخاذ قراراتنا، وعلاقاتنا الاجتماعية، وحتى أساليب عملنا وتعلمنا. ومن خلال ملاحظتي لهذا التوسع، وجدتُ أن الذكاء الاصطناعي قد تحول

من كونه مجرد أداة تقنية مساندة إلى فاعل أساسي في تشكيل بيئتنا الرقمية، مما دفعني للتساؤل عن مستقبل العلاقة التي تجمعنا بهذه الأنظمة الذكية.

ومما أثار اهتمامي هو أن تأثيرات هذه التقنية لم تعد تقتصر على تحسين الكفاءة أو الإنتاجية، بل امتدت لتشمل إعادة توزيع الكثير من الوظائف المعرفية والتنظيمية التي اعتبرناها تاريخياً خصائص إنسانية خالصة. فقد أصبحت الخوارزميات اليوم شريكاً في اقتراح المعلومات، وتوجيه استهلاكنا، ودعم قراراتنا الطبية والقانونية، بل والتأثير في الرأي العام عبر منصات التواصل. وهذا الواقع التفاعلي الجديد هو ما دفعني إلى وصفه بظاهرة "أتمتة الوجود البشري".

وبعد مراجعتي للأدبيات المتاحة، لاحظتُ أن معظم الدراسات ركزت إما على الجوانب التقنية البحتة أو الاقتصادية والقانونية، في حين لم يحظَ مفهوم "أتمتة الوجود البشري" بالاهتمام الكافي بوصفه إطاراً تحليلياً يفسر هذه التحولات المعقدة والمتداخلة التي يعيشها الإنسان اليوم. كما وجدتُ أن المكتبة العربية لا تزال تفتقر إلى رؤية متكاملة تربط بين التحول الرقمي واستقلالية الإنسان والحوكمة الرقمية.

انطلاقاً من هذه الفجوة البحثية، سعيتُ في هذه الدراسة إلى تقديم قراءة تحليلية لهذا المفهوم، مستعرضاً الأسس النظرية التي يقوم عليها، وانعكاساته على الهوية والعمل والعدالة الرقمية، وصولاً إلى اقتراح إطار مفاهيمي بعنوان "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية"، كمدخل أسعى من خلاله لتحقيق التوازن بين الاستفادة من الذكاء الاصطناعي والحفاظ على مركزية الإنسان في اتخاذ القرار.

لقد انطلقتُ في هذه الدراسة اعتمادا على فرضية أساسية، وهي "أن التحدي الحقيقي ليس في الذكاء الاصطناعي في حد ذاته، بل في كيفية إعادة توزيع الوظائف المعرفية والاجتماعية بيننا وبين هذه الأنظمة"، مؤمناً بأن تحقيق الاستفادة القصوى يتوقف على الحفاظ على سيادتنا الإنسانية ضمن منظومة حوكمة رقمية قائمة على الشفافية والمساءلة وحماية الحقوق الأساسية.

المبحث الأول: الإطار النظري والمفاهيمي

يشهد العالم المعاصر تحولًا جذريًا في بنية المجتمعات والمؤسسات نتيجة التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي أصبحت تمثل أحد أهم محركات الاقتصاد الرقمي والتحول

المعرفي. ولم يعد تأثير هذه التقنيات مقتصرًا على أتمتة العمليات الروتينية أو تحسين كفاءة الأنظمة الحاسوبية، بل امتد ليشمل مجالات إنتاج المعرفة، وصنع القرار، والتفاعل الاجتماعي، والتعليم، والبحث العلمي. وقد أدى هذا التطور إلى إعادة النظر في طبيعة العلاقة بين الإنسان والتكنولوجيا، بعد أن أصبحت الأنظمة الذكية قادرة على أداء وظائف معرفية كانت تُعد حتى وقت قريب من السمات الحصرية للعقل البشري (Russell & Norvig, 2021).

وقد رافق هذا التطور انتقال المؤسسات من مرحلة الرقمنة التي ركزت على تحويل البيانات إلى صيغ رقمية، إلى مرحلة التحول الرقمي التي تهدف إلى إعادة تصميم العمليات والخدمات اعتمادًا على التقنيات الذكية والبيانات الضخمة. ومع تزايد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات، برزت تحديات جديدة تتعلق بحدود استقلالية الأنظمة الذكية، وشفافية الخوارزميات، وحماية الخصوصية، وأثر هذه التقنيات في مستقبل العمل والتعليم والقيم المجتمعية، وهو ما دفع المنظمات الدولية إلى التأكيد على ضرورة وضع أطر أخلاقية وتشريعية تضمن توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة مسؤولة تحافظ على كرامة الإنسان وحقوقه الأساسية (UNESCO, 2023, OECD, 2024).

ويعد قطاع التعليم من أكثر القطاعات تأثرًا بهذه التحولات، إذ أتاحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي إمكانات واسعة لتطوير أساليب التدريس، وبناء بيئات تعلم تكيفية، وتحليل أداء المتعلمين، ودعم البحث العلمي، وإنتاج المحتوى الأكاديمي. وفي المقابل، فرض هذا التطور تحديات تتعلق بالنزاهة الأكاديمية، والاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية، وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، مما يجعل دور المؤسسات التعليمية أكثر أهمية في إعداد أفراد قادرين على توظيف هذه التقنيات بصورة واعية ومسؤولة(Holmes et al., 2022, Kasneci et al., 2023).

وفي ضوء هذه التحولات، لم تعد المناقشات العلمية تقتصر على بيان مزايا الذكاء الاصطناعي أو مخاطره، وإنما اتجهت إلى دراسة أثره في إعادة تشكيل الوظائف المعرفية والاجتماعية التي يؤديها الإنسان. ومن هنا برز مفهوم أتمتة الوجود البشري بوصفه إطارًا تحليليًا يفسر انتقال الأتمتة من تنفيذ المهام التشغيلية إلى المشاركة في العمليات الفكرية واتخاذ القرار والتفاعل الاجتماعي. ويعبر هذا المفهوم عن مرحلة متقدمة من التحول الرقمي تتداخل فيها القدرات البشرية

مع إمكانات الأنظمة الذكية، الأمر الذي يفرض إعادة التفكير في مفهوم السيادة الإنسانية، وحدود المسؤولية الأخلاقية، ودور الإنسان في توجيه التطور التقني.

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا المبحث إلى بناء الأساس النظري للدراسة من خلال تحليل المفاهيم المرتبطة بالذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي، وبيان تطورها وانعكاساتها على التعليم والبحث العلمي، ثم مناقشة الاتجاهات الفكرية التي تناولت العلاقة بين الإنسان والأنظمة الذكية، وصولًا إلى تأصيل مفهوم أتمتة الوجود البشري بوصفه الإطار المفاهيمي الذي تستند إليه الدراسة الحالية.

المطلب الأول: الذكاء الاصطناعي (المفهوم والتطور والتطبيقات المعاصرة)

يُعد الذكاء الاصطناعي من أكثر المفاهيم تداولًا في الأدبيات العلمية المعاصرة، نظرًا لتنامي دوره في إعادة تشكيل مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية. وقد ارتبط ظهوره في بداياته بمحاولات محاكاة عمليات التفكير البشري باستخدام الخوارزميات والأنظمة الحاسوبية، إلا أن التطورات المتسارعة في مجالات التعلم الآلي، والتعلم العميق، وتحليل البيانات الضخمة، أدت إلى توسيع نطاق تطبيقاته بصورة جعلته أحد أهم المحركات الرئيسة للتحول الرقمي عالميًا. ولم يعد الذكاء الاصطناعي يمثل مجرد فرع من فروع علوم الحاسوب، بل أصبح منظومة معرفية متكاملة تعتمد على البيانات والخوارزميات والبنية الحاسوبية لإنتاج حلول قادرة على التعلم والتكيف واتخاذ القرار في بيئات تتسم بالتعقيد والتغير المستمر.

وتتفق معظم الأدبيات على أن الذكاء الاصطناعي يقوم على تمكين الأنظمة الحاسوبية من أداء مهام تتطلب عادةً قدرات ذهنية بشرية، مثل التعلم، والاستدلال، وحل المشكلات، وفهم اللغة الطبيعية، والتنبؤ بالنتائج. ويعرفه Russell و Norvig (2021) بأنه العلم الذي يهتم بتصميم وكلاء عقلانيين قادرين على إدراك البيئة المحيطة واتخاذ القرارات التي تحقق أفضل النتائج الممكنة. بينما تؤكد اليونسكو (UNESCO, 2023) أن الذكاء الاصطناعي ينبغي أن يُنظر إليه ليس فقط بوصفه تقنية متقدمة، وإنما بوصفه منظومة تؤثر في المجتمع والاقتصاد والتعليم، الأمر الذي يتطلب أن يرتبط تطويره بمبادئ الشفافية والعدالة واحترام حقوق الإنسان.

ورغم اختلاف الصياغات التي قدمتها الأدبيات، فإنها تتفق على أن القيمة الحقيقية للذكاء الاصطناعي لا تكمن في استبدال الإنسان، بل في تعزيز قدرته على معالجة المشكلات المعقدة،

وتحسين جودة القرارات، وتوسيع إمكانات إنتاج المعرفة. وقد أسهم هذا الفهم في انتقال الاهتمام من تطوير الأنظمة الذكية بوصفها أدوات تقنية إلى دراسة آثارها في البنية المعرفية والاجتماعية للمؤسسات، ولا سيما المؤسسات التعليمية التي أصبحت تعتمد بصورة متزايدة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم المحتوى التعليمي، وتحليل بيانات التعلم، ودعم البحث العلمي.

ويلاحظ أن التطور الذي شهده الذكاء الاصطناعي خلال السنوات الأخيرة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بظهور الذكاء الاصطناعي التوليدي، الذي أتاح إنتاج النصوص والصور والأكواد البرمجية وتحليل البيانات بكفاءة غير مسبوقة. وقد أدى ذلك إلى توسع استخدامه في الجامعات ومراكز البحث، سواء في إعداد المواد التعليمية أو دعم الباحثين في تنظيم المعرفة وتحليلها. إلا أن هذا التطور أوجد في الوقت نفسه تحديات تتعلق بالأمانة العلمية، والتحقق من دقة المخرجات، وحقوق الملكية الفكرية، وهو ما يستدعي وضع ضوابط واضحة لاستخدام هذه الأدوات داخل المؤسسات التعليمية (Dwivedi et al., 2023) , Kasneci et al., 2023)).

المطلب الثاني: التحول الرقمي وأتمتة الوجود البشري

شهدت العقود الأخيرة تحولًا ملحوظًا في طبيعة توظيف التقنيات الرقمية داخل المؤسسات، إذ لم يعد استخدامها يقتصر على أتمتة الإجراءات الإدارية أو تحويل الوثائق الورقية إلى صيغ إلكترونية، بل أصبح يمثل تحولًا استراتيجيًا يعيد صياغة نماذج العمل وأساليب تقديم الخدمات وإنتاج المعرفة. وقد ارتبط هذا التحول بالتطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء، وتحليل البيانات الضخمة، مما أدى إلى انتقال المؤسسات من مفهوم الرقمنة (Digitization) إلى مفهوم التحول الرقمي (Digital Transformation) الذي يقوم على إعادة بناء العمليات المؤسسية اعتمادًا على التقنيات الذكية، بما يسهم في رفع الكفاءة وتعزيز الابتكار وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة (Verhoef et al., 2021).

وتعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2024) التحول الرقمي بأنه عملية شاملة تهدف إلى دمج التقنيات الرقمية في مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، بما يؤدي إلى إحداث تغييرات جوهرية في آليات العمل وإنتاج القيمة. ويؤكد هذا التعريف أن التحول الرقمي لا يمثل غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة لإعادة تصميم النظم والمؤسسات بما يتلاءم مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.

ومن منظور آخر، تشير الأدبيات الحديثة إلى أن نجاح التحول الرقمي لا يعتمد على توفير البنية التكنولوجية فقط، وإنما يرتبط بقدرة المؤسسات على تطوير ثقافة تنظيمية داعمة للابتكار، وتنمية المهارات الرقمية للعاملين، وتبني سياسات مرنة تستجيب للتغيرات المتسارعة في البيئة الرقمية (OECD, 2024 ,.Westerman et al., 2014). ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة في المؤسسات التعليمية، التي أصبحت مطالبة بإعادة النظر في فلسفة التعليم وأساليبه، والانتقال من التعليم التقليدي إلى بيئات تعلم رقمية تعتمد على التفاعل، وتحليل البيانات، والتخصيص، والتعلم مدى الحياة.

وفي هذا السياق، أصبح الذكاء الاصطناعي يمثل المرحلة الأكثر تطورًا في مسار التحول الرقمي، لأنه لم يعد يقتصر على تنفيذ التعليمات المبرمجة مسبقًا، بل أصبح قادرًا على التعلم من البيانات، والتنبؤ بالنتائج، وتوليد المعرفة، ودعم اتخاذ القرار. وقد أدى ذلك إلى انتقال الأتمتة من العمليات التشغيلية إلى المهام التي تعتمد على التفكير والتحليل، الأمر الذي دفع الباحثين إلى إعادة النظر في طبيعة العلاقة بين الإنسان والآلة، وطرح مفاهيم جديدة تعبر عن هذا التحول المتسارع.

ومن بين هذه المفاهيم يبرز مفهوم أتمتة الوجود البشري، الذي تتبناه الدراسة الحالية بوصفه إطارًا نظريًا لتفسير التحولات الناتجة عن التوسع في استخدام الذكاء الاصطناعي. ويرى الباحث أن هذا المفهوم يشير إلى المرحلة التي تمتد فيها الأتمتة إلى الوظائف المعرفية والاجتماعية التي كان الإنسان يؤديها بصورة حصرية، مثل إنتاج المعرفة، وتحليل المعلومات، والتواصل، واتخاذ القرار، دون أن يعني ذلك استبدال الإنسان أو إلغاء دوره، وإنما إعادة توزيع الأدوار بين الإنسان والأنظمة الذكية بما يحقق التكامل بين القدرات البشرية والإمكانات التقنية.

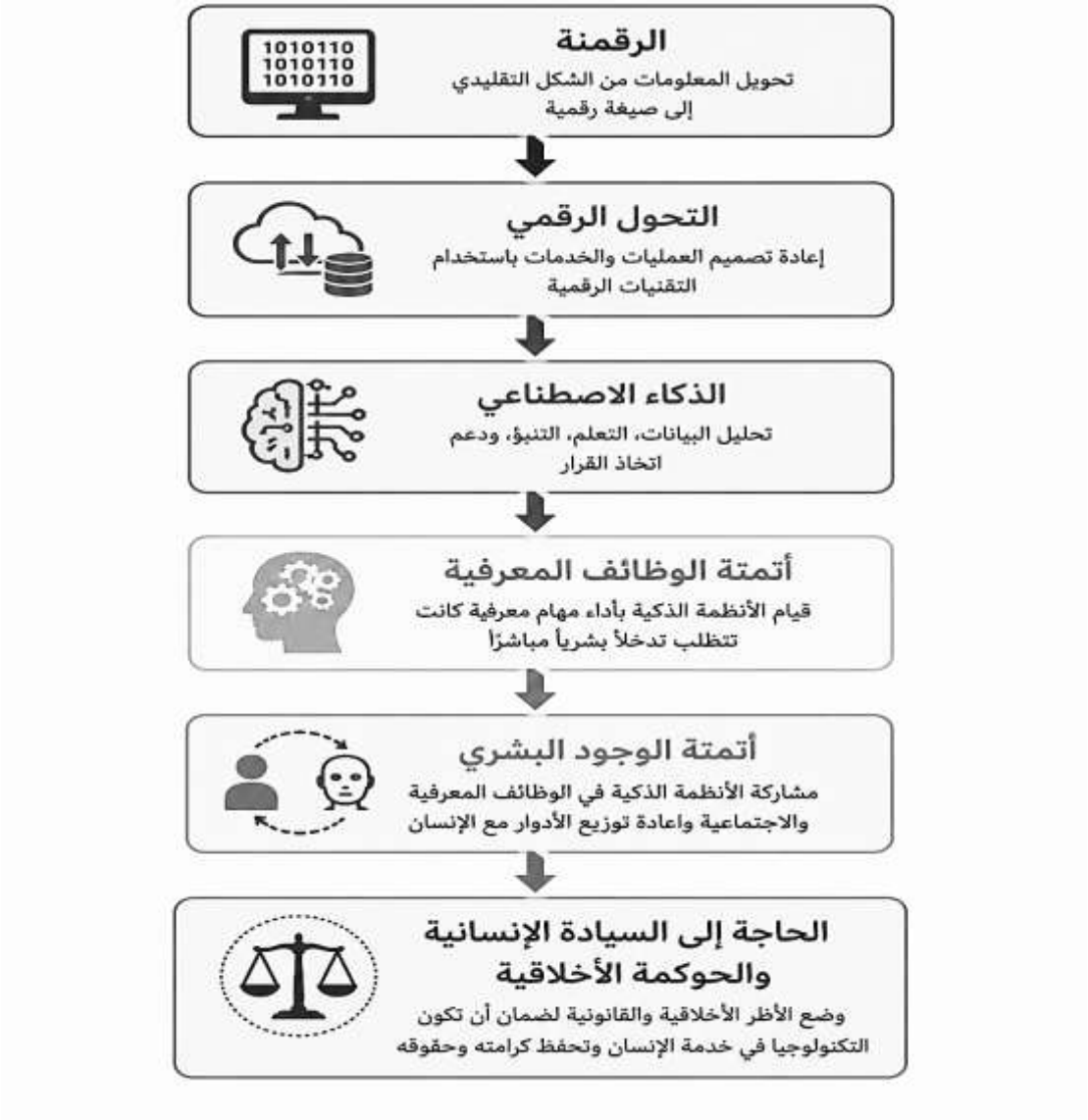
ويختلف مفهوم أتمتة الوجود البشري عن مفاهيم الأتمتة الصناعية أو أتمتة الوظائف، إذ إن الأخيرة تركز على إحلال الآلات محل الإنسان في تنفيذ المهام المتكررة، في حين يركز المفهوم الحالي على التحولات التي تمس الجوانب المعرفية والاجتماعية والثقافية للوجود الإنساني. ولذلك فإن دراسة هذا المفهوم تتطلب النظر إلى الذكاء الاصطناعي باعتباره ظاهرة اجتماعية ومعرفية، وليس مجرد تقنية معلوماتية.

وفي المجال التعليمي، أصبحت آثار هذا التحول واضحة من خلال الاعتماد المتزايد على أنظمة التعلم الذكية، والمساعدات الرقمية، ومنصات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي أصبحت تشارك في إعداد المحتوى، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتقويم أداء المتعلمين، وتحليل احتياجاتهم التعليمية. ورغم ما توفره هذه التطبيقات من فرص لتحسين جودة التعليم وزيادة كفاءة العملية التعليمية، فإنها تفرض في الوقت نفسه تحديات تتعلق بالحفاظ على مهارات التفكير النقدي، والنزاهة الأكاديمية، وخصوصية البيانات، الأمر الذي يستدعي تبني سياسات تعليمية واضحة تضمن الاستخدام المسؤول لهذه التقنيات (Holmes et al., 2022, UNESCO, 2023).

وانطلاقًا من ذلك، يمكن القول إن التحول الرقمي لم يعد مجرد عملية تقنية، بل أصبح تحولًا حضاريًا يعيد تشكيل طبيعة العلاقات بين الإنسان والتكنولوجيا. ويعتمد نجاح هذا التحول على تحقيق التوازن بين الاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي والمحافظة على القيم الإنسانية، بحيث تبقى التكنولوجيا أداة لدعم الإنسان وتعزيز قدراته، لا وسيلة لإضعاف استقلاليته أو الحد من دوره في اتخاذ القرار.

جدول (1-1): التطور المفاهيمي من الرقمنة إلى أتمتة الوجود البشري

المفهوم	الخصائص الرئيسة	الهدف
الرقمنة	تحويل المعلومات إلى صيغ رقمية	حفظ البيانات وتحسين الوصول إليها
التحول الرقمي	إعادة تصميم العمليات باستخدام التكنولوجيا	رفع الكفاءة وتعزيز الابتكار
الذكاء الاصطناعي	التعلم والتحليل واتخاذ القرار	دعم الإنسان وتحسين جودة القرارات
أتمتة الوجود البشري	انتقال الأتمتة إلى الوظائف المعرفية والاجتماعية	التكامل بين الإنسان والأنظمة الذكية



شكل (1-2): التدرج المفاهيمي نحو أتمتة الوجود البشري

وارى أن التحول الرقمي يمثل تحولًا نوعيًا في طريقة إدارة المعرفة وممارسة الأنشطة الإنسانية، ولم يعد يقتصر على توظيف التقنيات الحديثة لتحسين الأداء أو تسريع الإجراءات. فالاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي في معالجة المعلومات، ودعم اتخاذ القرار، وإنتاج المحتوى، يعكس انتقال الأتمتة إلى مستويات معرفية أكثر تعقيدًا، الأمر الذي أوجد ما يمكن تسميته بأتمتة الوجود البشري. ولا يعني هذا المفهوم إحلال الآلة محل الإنسان، وإنما إعادة صياغة العلاقة بينهما في إطار يقوم على التكامل وتقاسم الأدوار. ومن ثم، يرى الباحث أن نجاح هذا التحول يتوقف على قدرة المؤسسات، ولا سيما المؤسسات التعليمية، على إعداد أفراد يمتلكون التفكير

النقدي، والوعي الرقمي، والكفاءة الأخلاقية التي تمكنهم من توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة مسؤولة، بما يحافظ على مركزية الإنسان وسيادته في توجيه التطور التقني واتخاذ القرار.

المطلب الثالث: الاتجاهات الفكرية المعاصرة في تفسير العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي

لم يعد النقاش حول الذكاء الاصطناعي يقتصر على الجوانب التقنية المرتبطة بتطوير الخوارزميات أو تحسين كفاءة الأنظمة الحاسوبية، بل امتد ليشمل أبعادًا فلسفية واجتماعية وأخلاقية وقانونية تتعلق بمستقبل الإنسان في ظل التوسع المتسارع لاستخدام التقنيات الذكية. وقد أدى هذا التحول إلى ظهور اتجاهات فكرية متعددة حاولت تفسير طبيعة العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي، وتحديد ما إذا كانت هذه العلاقة تقوم على الإحلال، أو المنافسة، أو التكامل، أو الشراكة. ويعكس هذا التنوع في الطروحات اختلاف الرؤى حول مستقبل المجتمعات الرقمية، وحدود تدخل الأنظمة الذكية في المجالات التي كانت تُعد حكرًا على القدرات الإنسانية.

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن هذه الاتجاهات لا تمثل رؤى متعارضة بقدر ما تعكس مستويات مختلفة من تحليل الظاهرة، إذ ينطلق كل اتجاه من افتراضات معرفية وفلسفية مختلفة، الأمر الذي يجعل فهمها ضرورة لتفسير التحولات التي يشهدها العالم في عصر الذكاء الاصطناعي (Floridi, 2023).

أولًا: الاتجاه التقني

يرى أنصار الاتجاه التقني أن الذكاء الاصطناعي يمثل الامتداد الطبيعي للثورة الرقمية، وأن تطوره سيؤدي إلى تحسين جودة الحياة ورفع كفاءة المؤسسات وزيادة الإنتاجية. ويستند هذا الاتجاه إلى أن التاريخ الإنساني يبرهن على أن الابتكارات التقنية كانت دائمًا عاملًا رئيسًا في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن الذكاء الاصطناعي ليس استثناءً من ذلك، بل يمثل المرحلة الأكثر تقدمًا في هذا المسار.

وتؤكد التقارير الدولية الحديثة أن استخدام الأنظمة الذكية أصبح يسهم في تحسين الرعاية الصحية، وتطوير وسائل النقل، ودعم البحث العلمي، ورفع كفاءة الإدارة العامة، كما أصبح عنصرًا رئيسًا في بناء الاقتصاد الرقمي وتعزيز الابتكار (World Economic Forum, 2025؛ Stanford HAI, 2025).

وفي المجال التعليمي، يربط هذا الاتجاه بين الذكاء الاصطناعي وتحسين جودة التعلم من خلال تصميم بيئات تعليمية تكيفية تراعي الفروق الفردية، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتحليل بيانات التعلم بما يساعد المعلمين على تطوير أساليب التدريس وتحسين نتائج الطلبة (Holmes et al., 2022).

ورغم أهمية هذه المزايا، فإن التركيز على المكاسب التقنية وحدها قد يؤدي إلى التقليل من الآثار الاجتماعية والثقافية التي ترافق هذا التحول، وهو ما دفع عددًا من الباحثين إلى تبني اتجاه أكثر نقدًا.

ثانيًا: الاتجاه النقدي

ينطلق الاتجاه النقدي من أن الذكاء الاصطناعي لا يمثل مجرد أداة تقنية، بل أصبح قوة مؤثرة في تشكيل السلوك الاجتماعي، وإعادة توزيع السلطة، وإنتاج المعرفة، ولذلك ينبغي النظر إليه من منظور أخلاقي واجتماعي إلى جانب المنظور التقني.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية قد يؤدي إلى مجموعة من التحديات، من أبرزها التحيز الخوارزمي، وانتهاك الخصوصية، وتراجع المهارات الإنسانية، وتعميق الفجوة الرقمية بين المجتمعات. كما يشيرون إلى أن الخوارزميات المستخدمة في المنصات الرقمية أصبحت تؤثر بصورة مباشرة في تشكيل الرأي العام، وتوجيه المحتوى الذي يتلقاه الأفراد، وهو ما يمنح الشركات التقنية قدرة غير مسبوقة على التأثير في السلوك الفردي والجماعي (Noble, 2018؛ Zuboff, 2019).

وفي البيئة التعليمية، يحذر هذا الاتجاه من الاعتماد غير المنظم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، لما قد يترتب عليه من إضعاف مهارات التفكير النقدي، وزيادة فرص الانتحال الأكاديمي، وتراجع قدرة المتعلمين على إنتاج المعرفة بصورة مستقلة، الأمر الذي يستوجب تطوير سياسات تعليمية واضحة تنظم استخدام هذه الأدوات وتحافظ على النزاهة الأكاديمية (Kasneci et al., 2023).

ثالثًا: الاتجاه التكاملي

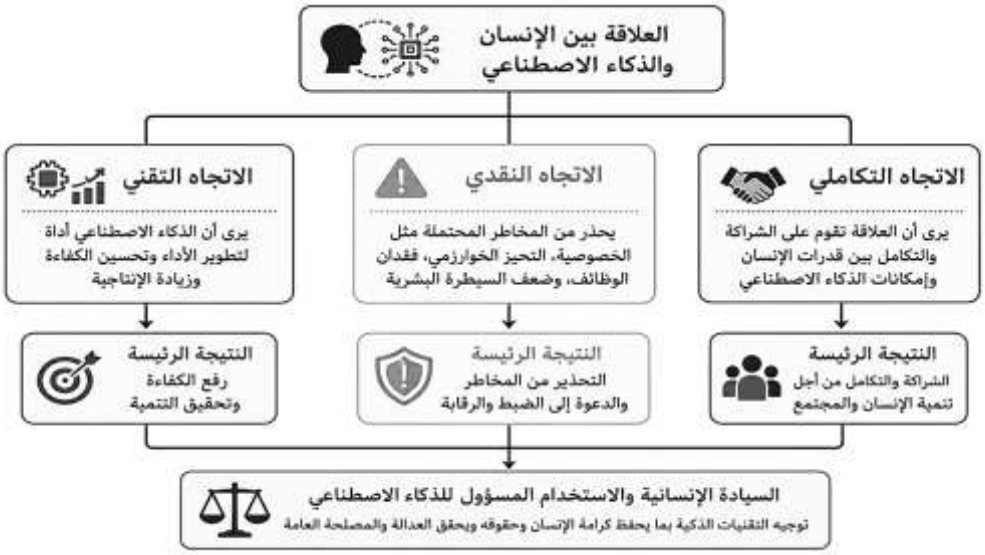
يعد الاتجاه التكاملي من أكثر الاتجاهات حضورًا في الأدبيات الحديثة، لأنه يتجاوز الثنائية التقليدية التي تنظر إلى العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي بوصفها علاقة إحلال أو صراع. وينطلق هذا الاتجاه من أن القيمة الحقيقية للذكاء الاصطناعي تتحقق عندما يعمل بوصفه أداة لتعزيز القدرات البشرية، وليس بديلًا عنها.

وتؤكد منظمة اليونسكو (UNESCO, 2023) أن تطوير الذكاء الاصطناعي ينبغي أن يضع الإنسان في مركز العملية التقنية، بحيث تُصمم الأنظمة الذكية بطريقة تحترم الكرامة الإنسانية، وتدعم العدالة، وتحافظ على الخصوصية، وتعزز المشاركة المجتمعية. كما ينسجم هذا التوجه مع المبادئ التي تبنتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2024)، والتي تؤكد أن الابتكار التقني ينبغي أن يقترن بالمسؤولية والشفافية والمساءلة.

ومن المنظور التعليمي، يقوم الاتجاه التكاملي على إعادة تعريف دور المعلم والطالب في ضوء التقنيات الذكية، بحيث يصبح الذكاء الاصطناعي أداة لدعم التعلم، بينما يحتفظ الإنسان بدوره في التفكير النقدي، والإبداع، والتقويم، واتخاذ القرار. ومن ثم، فإن نجاح المؤسسات التعليمية في عصر الذكاء الاصطناعي لا يقاس بمدى استخدام التكنولوجيا، بل بقدرتها على إعداد متعلمين يمتلكون الكفايات الرقمية والأخلاقية التي تمكنهم من التعامل مع هذه التقنيات بصورة واعية ومسؤولة.

جدول (1-2): مقارنة بين الاتجاهات الفكرية المعاصرة في تفسير العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي

الاتجاه	الأساس الفكري	النظرة إلى الذكاء الاصطناعي	أبرز الانتقادات
الاتجاه التقني	التطور العلمي والابتكار	أداة لرفع الكفاءة وتحسين الأداء	التقليل من الآثار الاجتماعية والأخلاقية
الاتجاه النقدي	العدالة الاجتماعية وأخلاقيات التقنية	مصدر لفرص ومخاطر تتطلب الضبط والرقابة	التركيز على المخاطر أكثر من الفرص
الاتجاه التكاملي	الشراكة بين الإنسان والتكنولوجيا	وسيلة لتعزيز القدرات البشرية	يتطلب سياسات وتشريعات ومهارات رقمية متقدمة



شكل (3-1): الاجاهات الفكرية في تفسير العلاقة بين الانسان والذكء الاصطناعي

وارى أن الاتجاهات الفكرية المختلفة لا تعكس تناقضًا في فهم الذكاء الاصطناعي بقدر ما تعكس اختلافًا في زوايا النظر إلى آثاره ونتائجه. فالاتجاه التقني يبرز الإمكانات التي توفرها الأنظمة الذكية في تطوير الأداء والإنتاجية، بينما يلفت الاتجاه النقدي الانتباه إلى التحديات الأخلاقية والاجتماعية التي قد ترافق هذا التطور. أما الاتجاه التكاملي، فيمثل من وجهة نظري الإطار الأكثر انسجامًا مع أهداف الدراسة، لأنه يجمع بين الاستفادة من التطور التقني والمحافظة على الدور المحوري للإنسان. وانطلاقًا من ذلك، اجد أن أتمتة الوجود البشري لا ينبغي فهمها باعتبارها انتقالًا للسيادة من الإنسان إلى التكنولوجيا، وإنما بوصفها تحولًا في طبيعة توزيع الوظائف بين الطرفين، مع بقاء الإنسان المسؤول الأول عن توجيه الأنظمة الذكية، ووضع الضوابط الأخلاقية والقانونية التي تكفل استخدامها لخدمة الفرد والمجتمع.

المطلب الرابع: الفجوة البحثية والإطار المفاهيمي للدراسة

أولاً: الفجوة البحثية (Research Gap)

تشير مراجعة الأدبيات إلى أن الاهتمام العلمي بالذكاء الاصطناعي قد شهد نموًا متسارعًا خلال السنوات الأخيرة، وتركزت غالبية الدراسات على موضوعات مثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتحول الرقمي، وأتمتة الأعمال، وأخلاقيات استخدام الأنظمة الذكية. كما تناولت دراسات أخرى أثر الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء المؤسسي، ودعم اتخاذ القرار، وتطوير

بيئات التعلم الرقمية. وعلى الرغم من أهمية هذه الإسهامات، فإنها عالجت هذه الموضوعات غالبًا بصورة منفصلة، مع التركيز على الجوانب التقنية أو الإدارية أو التعليمية دون تقديم رؤية تكاملية تفسر انعكاسات هذا التطور على طبيعة الوجود الإنساني نفسه.

وتبين المراجعة كذلك أن مفهوم أتمتة الوجود البشري ما يزال محدود التناول في الأدبيات العربية، كما أن الدراسات الأجنبية رغم تناولها لقضايا مثل الاستقلالية البشرية، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، والسيادة الرقمية لم تقدم إطارًا مفاهيميًا يجمع بين التحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي، والتحولات المعرفية والاجتماعية التي يعيشها الإنسان في ظل الاعتماد المتزايد على الأنظمة الذكية. ومن ثم، ما زالت هناك حاجة إلى دراسة تفسر هذه العلاقة بصورة شمولية، مع التركيز على الأبعاد الإنسانية والتربوية والأخلاقية لهذا التحول.

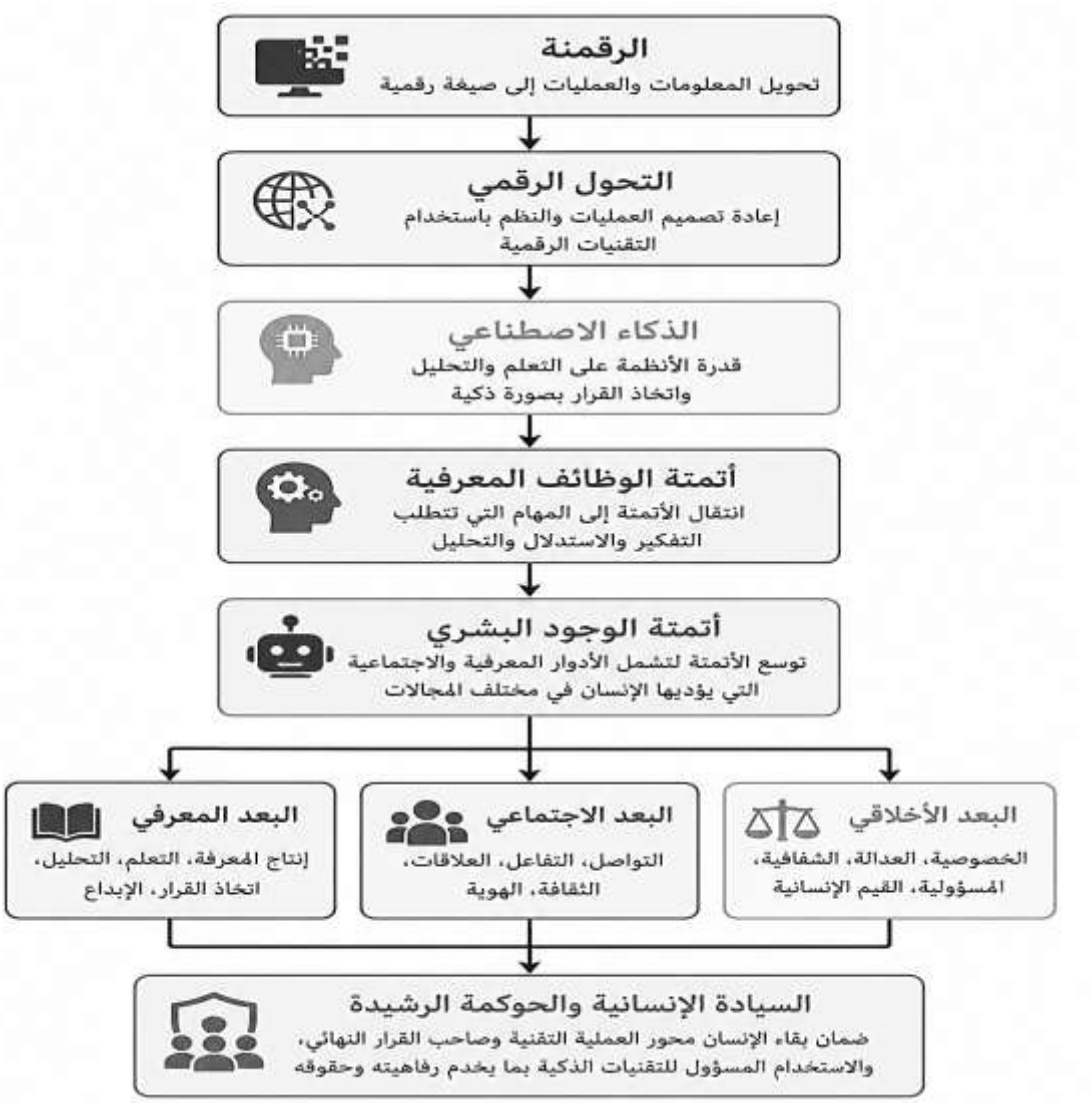
وانطلاقًا من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة من خلال بناء إطار نظري يربط بين التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي ومفهوم أتمتة الوجود البشري، مع تحليل انعكاسات هذا التحول على الفرد والمجتمع، وإبراز أهمية المحافظة على مركزية الإنسان في ظل التوسع المستمر في استخدام التقنيات الذكية.

ثانيًا: مساهمة الدراسة الحالية

تتمثل الإضافة العلمية لهذه الدراسة في أنها لا تقتصر على عرض تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو تحليل آثار التحول الرقمي، وإنما تقدم تصورًا تكامليًا يفسر العلاقة بين هذه المفاهيم في إطار مفهوم أتمتة الوجود البشري. كما تسعى الدراسة إلى توضيح أن هذا المفهوم لا يعني استبدال الإنسان بالآلة، بل يعبر عن تحول في طبيعة توزيع الوظائف المعرفية والاجتماعية بين الإنسان والأنظمة الذكية، مع التأكيد على بقاء الإنسان محورًا لعملية التطور التقني وصاحب القرار النهائي في توجيه استخداماته.

وتسهم الدراسة كذلك في الربط بين الجوانب التقنية والأبعاد التربوية والاجتماعية والأخلاقية، وهو ما يمنحها بعدًا تحليليًا يتجاوز الطرح الوصفي السائد في كثير من الدراسات السابقة، ويجعل نتائجها أكثر ارتباطًا بالتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية والمجتمعات في عصر الذكاء الاصطناعي.

ثالثًا: الإطار المفاهيمي للدراسة



تنطلق الدراسة من افتراض رئيس يتمثل في أن التطور التقني يسير في مسار تراكمي يبدأ بالرقمنة، ثم يتطور إلى التحول الرقمي، يليه توظيف الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات، لينتقل بعد ذلك إلى أتمتة الوظائف المعرفية والاجتماعية، وصولًا إلى ما تصفه الدراسة بأتمتة الوجود البشري. وفي هذه المرحلة تصبح الحاجة أكثر إلحاحًا إلى ترسيخ مبادئ الحوكمة الأخلاقية والسيادة الإنسانية لضمان أن تبقى التكنولوجيا أداة لخدمة الإنسان وتعزيز رفاهيته، لا وسيلة لإضعاف استقلاليته أو الحد من مسؤوليته.

شكل (1-4(: الإطار المفاهيمي للدراسة

تم اعتماد الشكل اعلاه استنادًا إلى الأدبيات التي تناولت التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي وأخلاقيات التقنية.

وفي الختام, فأن الذكاء الاصطناعي يمثل مرحلة متقدمة في مسار التحول الرقمي، وأن تأثيره تجاوز حدود أتمتة العمليات التشغيلية ليصل إلى إعادة تشكيل الوظائف المعرفية والاجتماعية التي يؤديها الإنسان. كما أظهرت مراجعة الأدبيات أن الاتجاهات الفكرية المعاصرة تتباين في تفسير هذه التحولات، إلا أنها تتفق على أن مستقبل العلاقة بين الإنسان والأنظمة الذكية ينبغي أن يقوم على الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا وتعزيز القيم الإنسانية. وانطلاقًا من ذلك، تبنت الدراسة مفهوم أتمتة الوجود البشري بوصفه إطارًا نظريًا يفسر هذه التحولات، ويؤكد أن التطور التقني لا يهدف إلى إحلال الآلة محل الإنسان، بل إلى إعادة تنظيم العلاقة بينهما في إطار من التكامل والمسؤولية. ويشكل هذا الأساس النظري منطلقًا للفصل الثاني الذي سيتناول الآثار المتوقعة لأتمتة الوجود البشري على الفرد والمجتمع وآليات التعامل معها.

المبحث الثاني: أتمتة الوجود البشري

التحولات المعرفية وإعادة تشكيل الإنسان

لم يعد تأثير الذكاء الاصطناعي يقتصر على تطوير الوسائل التقنية أو تحسين كفاءة المؤسسات، بل امتد ليشمل الوظائف المعرفية التي كانت تُعد من الخصائص المميزة للإنسان، مثل التعلم، وتحليل المعلومات، وصنع القرار، وإنتاج المعرفة. وقد أدى هذا التحول إلى إعادة طرح أسئلة جوهرية حول حدود الدور الذي ينبغي أن تؤديه الأنظمة الذكية، ومدى تأثيرها في استقلالية الإنسان وقدرته على التفكير النقدي.

يرى Russell وNorvig (2021) أن التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي نقلت الأنظمة الحاسوبية من مرحلة تنفيذ التعليمات إلى مرحلة التعلم من البيانات، وتحليل الأنماط، وتقديم حلول للمشكلات بدرجات متفاوتة من الاستقلالية، وهو ما جعلها تدخل مجالات كانت تعتمد تقليديًا على الحكم البشري (Russell & Norvig, 2021).

وفي السياق نفسه، تؤكد منظمة اليونسكو (UNESCO, 2021) أن اتساع استخدام الذكاء الاصطناعي في القطاعات التعليمية والصحية والإدارية يستلزم وضع أطر أخلاقية وقانونية تضمن بقاء الإنسان محورًا لعملية اتخاذ القرار، وتحافظ على حقوقه الأساسية، وفي مقدمتها الكرامة الإنسانية والخصوصية وعدم التمييز (UNESCO, 2021).

واني ارى أن هذين الطرحين يكشفان عن حقيقة مهمة، وهي أن الإشكالية لم تعد تتمثل في قدرة الذكاء الاصطناعي على أداء مهام معقدة، وإنما في الكيفية التي أصبح بها الإنسان يعتمد على هذه الأنظمة في ممارسة وظائفه اليومية، الأمر الذي يستدعي دراسة آثار هذا الاعتماد في البنية المعرفية والسلوكية للفرد.

المطلب الأول: الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل المعرفة الإنسانية

يرتبط تطور الحضارات الإنسانية ارتباطًا وثيقًا بقدرة الإنسان على إنتاج المعرفة وتوظيفها في تفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية. إلا أن التطورات الأخيرة في الذكاء الاصطناعي، ولا سيما النماذج التوليدية، دفعت إلى إعادة النظر في مفهوم إنتاج المعرفة ذاته، بعد أن أصبحت الأنظمة الذكية قادرة على إنشاء النصوص، وتحليل البيانات، وإنتاج الصور والبرمجيات، وتقديم إجابات معقدة خلال ثوانٍ معدودة.

ويشير Floridi (2023) إلى أن الذكاء الاصطناعي لا ينتج معرفة بالمعنى الفلسفي التقليدي، وإنما يعالج كميات هائلة من البيانات وفق نماذج رياضية وخوارزمية تمكنه من محاكاة بعض أنماط التفكير البشري، وهو ما يجعل دوره مكملًا للعقل الإنساني لا بديلًا عنه (Floridi, 2023).

ومن جانب آخر، ترى Sherry Turkle (2011) أن الاعتماد المفرط على التقنيات الرقمية قد يؤدي إلى تراجع مهارات التأمل والتواصل المباشر، لأن الإنسان يميل تدريجيًا إلى تفويض عدد من وظائفه الذهنية والاجتماعية إلى الوسائط الرقمية، الأمر الذي ينعكس على طريقة إدراكه للعالم ولذاته (Turkle, 2011).

وتتفق هذه الرؤية مع ما ورد في تقرير Stanford AI Index Report (2025)، الذي يشير إلى أن الاستخدام المتزايد للذكاء الاصطناعي في التعليم والعمل أدى إلى تحسين سرعة الوصول

إلى المعلومات ورفع الإنتاجية في كثير من القطاعات، إلا أنه في الوقت نفسه أثار مخاوف تتعلق بالاعتماد الزائد على الأنظمة الذكية، وتراجع بعض المهارات المعرفية لدى المستخدمين إذا غابت الممارسة النقدية المستقلة (Stanford HAI, 2025).

واجد أن هذه الآراء لا تعني أن الذكاء الاصطناعي يؤدي بالضرورة إلى إضعاف القدرات العقلية، وإنما تشير إلى أن أثره يتحدد بطريقة الاستخدام. فالاعتماد على الأنظمة الذكية بوصفها أدوات مساعدة في البحث والتحليل قد يسهم في توسيع آفاق المعرفة، في حين أن الاعتماد الكامل عليها في التفكير واتخاذ القرار قد يؤدي إلى تقليص دور الإنسان في المراجعة والنقد، وهو ما يتعارض مع الهدف الأساس من المعرفة، المتمثل في تنمية القدرة على الفهم والتحليل لا مجرد الحصول على المعلومات.

ومن هذا المنطلق، ارى أن مفهوم أتمتة الوجود البشري لا يتحقق عندما تستخدم التكنولوجيا في دعم الإنسان، وإنما عندما تنتقل الوظائف العقلية تدريجيًا من الإنسان إلى النظام الذكي دون وجود رقابة نقدية أو مسؤولية بشرية. ولذلك فإن القضية الرئيسة ليست في تطور الذكاء الاصطناعي ذاته، بل في المحافظة على التوازن بين الاستفادة من قدراته وبين تنمية الاستقلال المعرفي للإنسان.

المطلب الثاني: الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل الهوية والاستقلالية الفردية

لم يعد تأثير الذكاء الاصطناعي مقتصرًا على الوظائف المعرفية المرتبطة بإنتاج المعرفة وتحليلها، بل امتد ليطال بعدًا أكثر عمقًا يتعلق بهوية الفرد واستقلاليته في اتخاذ القرارات الشخصية. فقد أصبحت الأنظمة الذكية جزءًا فاعلاً في تشكيل الخيارات اليومية للأفراد، من خلال أنظمة التوصية التي توجه اختياراتهم في الاستهلاك والترفيه والتعلم، وأنظمة المساعدة الافتراضية التي تتدخل في تنظيم وقتهم وقراراتهم الروتينية.

ويرى Frischmann و2018(Selinger) أن الاعتماد المتزايد على الأنظمة الذكية والخوارزميات في تنظيم الحياة اليومية قد يؤدي، إذا لم يُضبط بوعي نقدي، إلى ما يسمّيانه "الهندسة الآلية للإنسان"، حيث تُختزل القرارات الإنسانية المعقدة إلى أنماط سلوكية يمكن التنبؤ

بها وبرمجتها، بما يُضعف تدريجيًا القدرة على الاختيار الحر (Frischmann & Selinger, 2018).

ومن زاوية أخلاقية فلسفية، تؤكد Vallor (2016) أن بناء الهوية الأخلاقية للفرد يعتمد تاريخيًا على ممارسة الفضائل عبر التجربة والتأمل والمسؤولية عن الاختيار، وأن نقل جزء من هذه الممارسات إلى الأنظمة الذكية، كما في حالة الاعتماد الكامل على التوصيات الآلية، قد يُضعف فرص الفرد في تنمية هذه الفضائل، لا لأن التقنية شريرة بذاتها، بل لأنها تقلل من مساحة الاختيار التي تُبنى من خلالها الهوية الأخلاقية (Vallor, 2016).

واني ارى أن هذين الطرحين يتقاطعان في نقطة جوهرية، وهي أن الخطر لا يكمن في استخدام الأنظمة الذكية بوصفها أدوات مساعدة، وإنما في التحول التدريجي من "الاستعانة" بها إلى "التفويض" الكامل لها في اتخاذ القرارات الشخصية دون وعي بذلك. فحين يعتاد الفرد على قبول التوصيات الآلية دون مراجعة، فإنه لا يفقد فقط قدرته على الاختيار المستقل، بل يفقد تدريجيًا وعيه بأنه يفعل ذلك. وأن هذا البعد من أتمتة الوجود البشري يتصل مباشرة بمفهوم السيادة على القرار الذي ستقدمه الدراسة لاحقًا، إذ إن حماية الهوية والاستقلالية الفردية تستلزم إبقاء مساحة واعية يمارس فيها الفرد حقه في الرفض أو التعديل أو التجاوز لما تقترحه الأنظمة الذكية، بوصف ذلك شرطًا لبقاء القرار إنسانيًا في جوهره، لا مجرد تنفيذ آلي لمخرجات خوارزمية.

المطلب الثالث: التعلم الآلي وتحولات مهارات التعلم والتذكر البشري

يمثل التعليم أحد أكثر المجالات ارتباطًا بالوظائف المعرفية للإنسان، ولذلك فإن التوسع في استخدام الذكاء الاصطناعي داخل البيئات التعليمية يستدعي فحص أثره في مهارتين جوهريتين: التعلم العميق، والذاكرة.

وفي دراسة تجريبية مبكرة لكنها لا تزال مرجعية في هذا المجال، توصل Sparrow وآخرون (2011) إلى أن توفر المعلومات الرقمية بصورة فورية عبر محركات البحث يدفع الأفراد إلى تذكر "أين يمكن إيجاد المعلومة" أكثر من تذكرهم "المعلومة ذاتها"، فيما يُعرف بظاهرة الذاكرة التفاعلية الرقمية (Digital Transactive Memory)، وهو ما يعيد تشكيل الطريقة التي يخزّن بها الدماغ البشري المعرفة (Sparrow et al., 2011).

وفي السياق نفسه، يرى Carr (2010) أن الانغماس المستمر في بيئات رقمية تعتمد على الروابط المتشعبة والتنقل السريع بين المصادر يدرّب الدماغ على القراءة السطحية والتصفح بدلًا من التركيز العميق والتحليل المتأني، وهو نمط معرفي ينتقل تدريجيًا مع الأجيال التي تنشأ في بيئة رقمية بامتياز (Carr, 2010).

وقد أصبحت هذه المخاوف أكثر إلحاحًا مع انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئة التعليمية، إذ تحذر UNESCO (2023) في وثيقتها الإرشادية بشأن الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث العلمي من أن الاستخدام غير الموجَّه لهذه الأدوات قد يُضعف قدرة المتعلمين على التفكير النقدي وحل المشكلات إذا حلّت الاستجابات الآلية محل عملية البحث والتحليل الذاتي، وتدعو إلى إدماج هذه الأدوات ضمن أطر تربوية واضحة تحافظ على دور المتعلم الفاعل بدلًا من دوره المتلقي فقط (UNESCO, 2023).

ومن ناحيتي فاني اجد أن هذه الأدبيات تكشف عن مفارقة مهمة، مفادها أن الذكاء الاصطناعي يمنح المتعلم إمكانية وصول غير مسبوقة إلى المعرفة، لكنه في الوقت ذاته يحمل مخاطر إضعاف مهارتي التذكر والتحليل العميق ما لم تصاحبه ممارسات تربوية واعية. ومن ثم فإن التحدي الحقيقي لا يكمن في منع الطلبة من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، بل في إعادة تصميم أساليب التقويم والتعلم بما يحفزهم على توظيفها في التحليل والتوليف، لا في الاكتفاء بنسخ الإجابات الجاهزة.

وبناءً على ما تقدم في مباحث هذا المبحث، يمكنني القول, أن التحولات المعرفية التي يحدثها الذكاء الاصطناعي تمس ثلاثة مستويات مترابطة: إنتاج المعرفة ذاته وهو ما ناقشه المطلب الأول، والهوية والاستقلالية الفردية التي تناولها المطلب الثاني، ومهارات التعلم والتذكر التي عرضها المطلب الثالث، وهي مستويات لا يمكن فهم أثر الذكاء الاصطناعي في الإنسان دون النظر إليها مجتمعة، وهو ما يمهّد للانتقال إلى تحليل انعكاسات هذه التحولات على المستوى الاجتماعي في المبحث التالي.

المبحث الثالث: التحولات الاجتماعية في عصر الذكاء الاصطناعي

بين الفرص والتحديات

لم يعد الذكاء الاصطناعي يؤثر في الفرد فحسب، بل امتد تأثيره ليشمل بنية المجتمع ومؤسساته، بدءًا من التعليم والإعلام، مرورًا بسوق العمل، وانتهاءً بصنع السياسات العامة. وقد أدى هذا التوسع إلى إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية وأنماط التواصل والإنتاج، مما جعل المجتمعات تواجه فرصًا تنموية كبيرة، يقابلها تحديات تتعلق بالعدالة الرقمية، والخصوصية، واتساع الفجوة الرقمية، ومستقبل العمل. ومن ثم، فإن دراسة أتمتة الوجود البشري لا تكتمل دون تحليل انعكاساتها على البناء الاجتماعي، وهو ما يتناوله هذا المبحث.

المطلب الأول: الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن التطور المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لم يغيّر وسائل الاتصال فحسب، بل أسهم في إعادة تشكيل طبيعة العلاقات الاجتماعية ذاتها. ويرى Castells (2010) أن المجتمع المعاصر أصبح يقوم على شبكات رقمية تتجاوز الحدود الجغرافية، بحيث أصبحت العلاقات الإنسانية تتشكل بدرجة متزايدة داخل بيئات رقمية تعتمد على تدفق المعلومات بصورة مستمرة (Castells, 2010).

وفي سياق متصل، ترى (Turkle 2011) أن الاعتماد المتزايد على الوسائط الرقمية غيّر مفهوم التواصل الإنساني، إذ أصبح كثير من الأفراد يفضلون التفاعل عبر المنصات الإلكترونية على التواصل المباشر، الأمر الذي قد يؤدي إلى تراجع بعض المهارات الاجتماعية، رغم اتساع دائرة الاتصال بين الأفراد (Turkle, 2011).

ومن وجهة نظري اجد أن الرأيين لا يتعارضان؛ فشبكات الاتصال الرقمية وسعت فرص التواصل، لكنها في الوقت نفسه غيّرت طبيعته. فلم يعد معيار قوة العلاقات مرتبطًا بعدد التفاعلات، بل بعمقها وجودتها. كما أن الاعتماد على الخوارزميات في تنظيم المحتوى أدى إلى تكوين ما يُعرف ب"الفقاعات المعلوماتية"، حيث يتعرض المستخدم بصورة متكررة للمحتوى الذي يتوافق مع اهتماماته السابقة، وهو ما قد يحد من التنوع الفكري ويضعف الحوار المجتمعي.

كما ارى أن هذه التحولات لا ينبغي تفسيرها بوصفها نتائج سلبية حتمية، لأن أثر التكنولوجيا يتوقف على مستوى الوعي الرقمي لدى الأفراد، وعلى السياسات التي تنظم عمل المنصات الرقمية، بما يضمن التوازن بين حرية الوصول إلى المعلومات وحماية التنوع الفكري.

المطلب الثاني: وسائل التواصل الاجتماعي وأتمتة السلوك الفردي والجماعي

شهدت وسائل التواصل الاجتماعي خلال العقدين الأخيرين تحولًا جذريًا من منصات مخصصة للتواصل وتبادل المعلومات إلى أنظمة رقمية معقدة تعتمد بصورة متزايدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة. ولم يعد دور هذه المنصات مقتصرًا على توفير بيئة للتفاعل بين المستخدمين، بل أصبحت تؤدي دورًا فاعلًا في توجيه الاهتمامات، وترتيب الأولويات، وصياغة الاتجاهات الفكرية والاجتماعية من خلال خوارزميات قادرة على تحليل السلوك الرقمي والتنبؤ بالاستجابات المستقبلية.

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن المنصات الرقمية تعتمد على خوارزميات التعلم الآلي لتحليل أنماط استخدام الأفراد، بما يشمل مدة التصفح، ونوعية المحتوى المفضل، وعدد التفاعلات، والاهتمامات الشخصية، ثم توظف هذه البيانات لإعادة ترتيب المحتوى الذي يظهر لكل مستخدم بصورة تختلف عن غيره. وبذلك لم يعد المستخدم هو الذي يختار جميع ما يراه، وإنما أصبحت الخوارزمية شريكًا في تحديد المعلومات والأفكار التي يتعرض لها بصورة يومية.

واجد أن هذا التحول يمثل أحد أبرز مظاهر أتمتة الوجود البشري، إذ انتقلت عملية انتقاء المعلومات تدريجيًا من الإنسان إلى الأنظمة الذكية، الأمر الذي جعل كثيرًا من القرارات اليومية، سواء في القراءة أو الشراء أو الترفيه أو تكوين الآراء، تتأثر بما تقترحه الخوارزميات أكثر من تأثرها بالاختيار الحر المباشر.

أولًا: تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في الفرد

أحدثت وسائل التواصل الاجتماعي تغيرات واضحة في سلوك الأفراد وأنماط تفكيرهم، فمن جهة أسهمت في تسهيل الوصول إلى المعرفة، وتوسيع شبكات العلاقات، وإتاحة فرص التعلم والعمل والتواصل مع المجتمعات المختلفة، كما وفرت منصات للتعبير عن الرأي والمشاركة في الأنشطة الثقافية والعلمية والإنسانية.

وفي المقابل، أفرز الاستخدام المكثف لهذه المنصات عددًا من الآثار السلبية، أبرزها تراجع مدة التركيز، وزيادة الاعتماد على المحتوى السريع، والإفراط في المقارنة الاجتماعية، وتنامي الإدمان الرقمي، فضلًا عن تعرض المستخدمين المستمر لكمية هائلة من المعلومات التي قد تتضمن أخبارًا مضللة أو محتوى يرسخ التحيزات الفكرية.

ومن الأمثلة اليومية على ذلك أن المستخدم قد يفتح أحد تطبيقات التواصل بقصد متابعة خبر معين، إلا أن خوارزمية المنصة تعرض عليه سلسلة متتابعة من المقاطع والموضوعات المقترحة، فيقضي وقتًا أطول بكثير مما كان ينوي، دون أن يشعر بانتقاله من هدف محدد إلى استهلاك متواصل للمحتوى. ويعكس هذا المثال قدرة الخوارزميات على توجيه الانتباه وإطالة مدة التفاعل بما يخدم أهداف المنصة.

كما أصبح عدد الإعجابات (Likes) والتعليقات والمشاركات يمثل لدى كثير من المستخدمين مؤشرًا للنجاح أو القبول الاجتماعي، الأمر الذي يدفع بعضهم إلى تعديل طبيعة المحتوى الذي ينشرونه سعياً إلى تحقيق انتشار أكبر. وقد يؤدي ذلك إلى تفضيل المحتوى المثير أو العاطفي على المحتوى العلمي أو الثقافي، لأن الخوارزميات تمنح المحتوى الأعلى تفاعلًا فرصًا أكبر للظهور والانتشار. وبهذا تنتقل عملية توجيه السلوك بصورة تدريجية من القناعة الذاتية إلى الاستجابة للمؤشرات الرقمية، وهو أحد تجليات أتمتة السلوك الإنساني.

ثانيًا: تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في المجتمع

لم يقتصر تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأفراد، بل امتد ليشمل المجتمع بمختلف مؤسساته. فقد أسهمت هذه المنصات في تسريع تداول الأخبار والمعلومات، ودعم الحملات الإنسانية، وتعزيز التعليم الإلكتروني، وتوسيع فرص التجارة الرقمية وريادة الأعمال، كما أتاحت للمجتمعات إمكانات غير مسبوقة للتواصل وتبادل الخبرات عبر الحدود الجغرافية.

إلا أن هذه الإيجابيات رافقتها تحديات جوهرية، من أبرزها انتشار الأخبار الزائفة، وتصاعد خطاب الكراهية، واتساع ظاهرة التنمر الإلكتروني، إضافة إلى تشكل ما يعرف بالفقاعات المعلوماتية، حيث يتعرض المستخدم بصورة متكررة للمحتوى الذي ينسجم مع اهتماماته السابقة، بينما تتراجع فرص اطلاعه على الآراء المختلفة. ويؤدي ذلك إلى تعزيز الاستقطاب الفكري وتقليل فرص الحوار المجتمعي القائم على التنوع.

كما أصبحت الخوارزميات قادرة على التأثير في تشكيل الرأي العام من خلال تحديد الموضوعات الأكثر ظهورًا وانتشارًا، الأمر الذي يمنح المنصات الرقمية تأثيرًا متزايدًا في النقاشات الاجتماعية

والسياسية والثقافية. ومن ثم فإن قوة هذه المنصات لم تعد نابعة من حجم المعلومات التي تستضيفها فحسب، بل من قدرتها على التحكم في آليات عرض تلك المعلومات وترتيبها.

رؤية الباحث

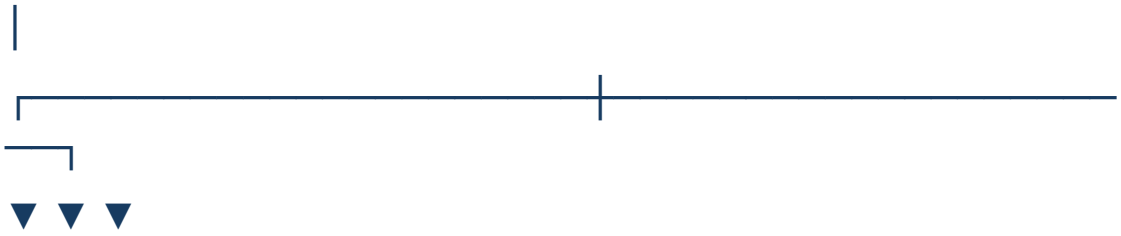
ارى أن وسائل التواصل الاجتماعي لم تعد مجرد أدوات اتصال، بل أصبحت جزءًا من البنية المعرفية والاجتماعية التي يعيش الإنسان داخلها، إذ تؤثر الخوارزميات بصورة متزايدة في ما يقرأه ويفكر فيه ويتفاعل معه، وهو ما يجعلها إحدى الصور التطبيقية لأتمتة الوجود البشري. غير أن هذه النتيجة لا تعني أن الذكاء الاصطناعي يمثل تهديدًا حتميًا للإنسان، بل إن أثره يتوقف على مستوى الوعي الرقمي، ووجود تشريعات تنظم عمل المنصات، وتعزز الشفافية في تصميم الخوارزميات، وتحافظ على حق الأفراد في الوصول إلى معلومات متنوعة واتخاذ قراراتهم بصورة مستقلة.

جدول (2): تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في أتمتة السلوك الفردي والجماعي: الآثار الإيجابية والسلبية على الفرد والمجتمع.

مجال التأثير	الآثار الإيجابية	الآثار السلبية
الفرد	التعلم المستمر، سرعة الوصول للمعلومات، بناء العلاقات، فرص العمل الرقمي	الإدمان الرقمي، انخفاض التركيز، القلق، المقارنات الاجتماعية، الاعتماد على الإعجابات
المجتمع	نشر المعرفة، دعم المبادرات المجتمعية، الاقتصاد الرقمي، تسريع الاتصال	الأخبار الزائفة، الفقاعات المعلوماتية، الاستقطاب، التنمر الإلكتروني، التأثير في الرأي العام


دورة تأثير خوارزميات وسائل التواصل الاجتماعي في أتمتة السلوك الإنساني
المستخدم
التفاعل مع المنصة الرقمية
(إعجاب | تعليق | مشاركة | مشاهدة | بحث | متابعة)
جمع البيانات وتحليل السلوك
(الذكاء الاصطناعي + البيانات الضخمة)
خوارزميات التعلم الآلي (AI)
تخصيص المحتوى ترتيب الأولويات التوصيات الذكية
(Posts & Videos) (News Feed) (Suggested Content)
زيادة التفاعل ومدة الاستخدام

إعادة تشكيل التفكير والاهتمامات والسلوك



الفرد المجتمع الاقتصاد الرقمي

- **الهوية الرقمية • الرأي العام • التسويق الموجه**
- **اتخاذ القرار • الثقافة الرقمية • التجارة الإلكترونية**
- **تقدير الذات • الاستقطاب • اقتصاد البيانات**
- **العادات اليومية • انتشار المعلومات**



أتمتة الوجود البشري في البيئة الرقمية

المطلب الثالث: الذكاء الاصطناعي وسوق العمل

يعد سوق العمل من أكثر المجالات تأثرًا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، إذ أصبحت الأنظمة الذكية تؤدي عددًا متزايدًا من المهام التي كانت تعتمد سابقًا على الجهد البشري، سواء في الصناعة أو الخدمات أو الإدارة أو التحليل المالي. ويشير World Economic Forum (2025) إلى أن الذكاء الاصطناعي سيؤدي خلال السنوات القادمة إلى اختفاء بعض الوظائف التقليدية، وفي المقابل سيخلق وظائف جديدة تتطلب مهارات رقمية ومعرفية أكثر تقدمًا (World Economic Forum, 2025).

كما يؤكد Brynjolfsson وMcAfee (2014) أن الثورة الرقمية لا تعني نهاية العمل البشري، وإنما إعادة توزيع المهام بين الإنسان والآلة، بحيث تتولى الأنظمة الذكية الأعمال الروتينية، بينما يتركز دور الإنسان في الإبداع، والتفكير النقدي، والابتكار، واتخاذ القرارات التي تتطلب حكمًا أخلاقيًا (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

واجد أن مستقبل العمل لا يرتبط باستبدال الإنسان بالآلة، بل بقدرة المؤسسات التعليمية والتدريبية على إعداد أفراد يمتلكون مهارات تتوافق مع الاقتصاد الرقمي. ومن ثم، فإن التحدي الحقيقي لا يكمن في وجود الذكاء الاصطناعي، وإنما في بطء استجابة الأنظمة التعليمية للتحولات التي يشهدها سوق العمل.

المطلب الرابع: العدالة الرقمية وأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي

أدى توسع استخدام الذكاء الاصطناعي إلى بروز قضايا أخلاقية وقانونية تتعلق بالخصوصية، والشفافية، والتحيز الخوارزمي، والمساءلة عن القرارات التي تتخذها الأنظمة الذكية. وتؤكد UNESCO (2021) أن استخدام الذكاء الاصطناعي يجب أن يقوم على احترام حقوق الإنسان، وحماية الكرامة الإنسانية، وضمان العدالة وعدم التمييز، مع إخضاع الأنظمة الذكية للمساءلة والرقابة البشرية (UNESCO, 2021).

ومن جانب آخر، توضح Noble (2018) أن بعض الخوارزميات قد تعكس التحيزات الموجودة في البيانات التي تُدرب عليها، مما يؤدي إلى نتائج غير عادلة في مجالات مثل التوظيف، والتعليم، والخدمات الرقمية (Noble, 2018).

وارى أن هذه الإشكاليات لا تعني أن الذكاء الاصطناعي بطبيعته غير عادل، بل تشير إلى أن العدالة الرقمية تبدأ من جودة البيانات، وشفافية تصميم الخوارزميات، ووجود أطر قانونية واضحة تنظم استخدامها. ولذلك فإن مسؤولية تحقيق العدالة لا تقع على التقنية وحدها، وإنما على المؤسسات التي تطورها وتستخدمها، وعلى التشريعات التي تحكمها.

أوضحت في هذا المبحث أن التحولات التي أحدثها الذكاء الاصطناعي تجاوزت الجانب التقني لتطال البنية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المعاصرة. فقد أعاد تشكيل العلاقات الاجتماعية، وغيّر طبيعة سوق العمل، وطرح تحديات جديدة تتعلق بالعدالة الرقمية وأخلاقيات استخدام البيانات والخوارزميات.

ونرى أن هذه التحولات لا تفرض الاختيار بين قبول التكنولوجيا أو رفضها، بل تستدعي بناء سياسات

تحقق التوازن بين الابتكار وحماية الإنسان. ومن هنا، فإن نجاح المجتمعات في عصر الذكاء الاصطناعي لن يقاس بمدى امتلاكها للتقنيات الحديثة فحسب، بل بقدرتها على توظيفها في خدمة التنمية مع الحفاظ على القيم الإنسانية والحقوق الأساسية، وهو ما يفتح الباب أمام مناقشة أطر الحوكمة الرقمية التي يتناولها المبحث الرابع.

المبحث الرابع: نحو سيادة إنسانية في عصر الذكاء الاصطناعي

رؤية تحليلية واستشرافية

أظهرت الفصول السابقة أن الذكاء الاصطناعي أصبح أحد أهم العوامل المؤثرة في تشكيل الحياة الإنسانية المعاصرة، سواء على المستوى الفردي أم المجتمعي. فقد أدى إلى تطوير أساليب العمل والتعليم والاتصال، كما أسهم في رفع كفاءة تحليل البيانات ودعم اتخاذ القرار. إلا أن هذا التطور صاحبه توسع غير مسبوق في الاعتماد على الأنظمة الذكية، الأمر الذي أثار تساؤلات تتعلق بحدود دور الإنسان، وبكيفية المحافظة على استقلالية قراره وهويته في بيئة رقمية تعتمد بصورة متزايدة على الخوارزميات.

وترى الأدبيات الحديثة أن المرحلة المقبلة لن تتحدد بمدى تطور الذكاء الاصطناعي وحده، وإنما بقدرة المجتمعات على بناء أطر تشريعية وأخلاقية تضمن توظيف هذه التقنيات في خدمة الإنسان. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا المبحث إلى مناقشة مبادئ الحوكمة الرقمية وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، ثم تقديم رؤيتي لتحقيق ما اسميه "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية".

المطلب الأول: الحوكمة الرقمية وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي

أصبحت الحوكمة الرقمية من المفاهيم الرئيسة في الأدبيات المعاصرة، بعد أن اتسع استخدام الذكاء الاصطناعي في القطاعات الحكومية والاقتصادية والاجتماعية. وتؤكد منظمة اليونسكو (UNESCO, 2021) أن تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي يجب أن يقوم على احترام حقوق الإنسان، والعدالة، والشفافية، والمساءلة، مع ضمان بقاء الإنسان صاحب القرار النهائي في التطبيقات التي تمس حياة الأفراد.

وفي السياق نفسه، تشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) في مبادئها الخاصة بالذكاء الاصطناعي إلى ضرورة أن تكون الأنظمة الذكية آمنة وشفافة وخاضعة

للمساءلة، وأن تسهم في تحقيق التنمية المستدامة دون الإضرار بحقوق الإنسان أو تعزيز أشكال التمييز.

ويمكننا ملاحظة أن الوثيقتين تتفقان على أن التحدي الحقيقي لا يكمن في الذكاء الاصطناعي ذاته، وإنما في آليات تصميمه واستخدامه. فالخوارزميات ليست كيانات مستقلة، بل هي نتاج قرارات بشرية، ولذلك فإن المسؤولية الأخلاقية والقانونية يجب أن تبقى مرتبطة بالإنسان الذي يطور هذه الأنظمة أو يستخدمها.

ومن هذا المنطلق، ارى أن نجاح الحوكمة الرقمية لا يتحقق بمجرد إصدار تشريعات جديدة، بل يتطلب بناء ثقافة مؤسسية تقوم على الشفافية، وإتاحة تفسير القرارات التي تتخذها الأنظمة الذكية، وتمكين الأفراد من الاعتراض على القرارات الآلية متى ما مست حقوقهم الأساسية.

المطلب الثاني: السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية (رؤية الباحث)

على الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، فإن معظمها ركز على مبادئ عامة، مثل العدالة والخصوصية والشفافية، دون أن يقدم تصورًا متكاملًا للعلاقة المستقبلية بين الإنسان والأنظمة الذكية. ونرى أن هذه العلاقة تحتاج إلى إطار مفاهيمي يضمن بقاء الإنسان محورًا للتطور التقني، لا تابعًا له.

وانطلاقًا من تحليل الأدبيات السابقة، اقترح إطارًا تحليليًا بعنوان "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية"، يقوم على خمسة مرتكزات رئيسة، يوضحها الجدول التالي مع مجالات تطبيقها المقترحة:

جدول (3): مرتكزات إطار السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية

المرتكز	المفهوم	مجالات التطبيق المقترحة
السيادة المعرفية	المحافظة على قدرة الإنسان على التفكير النقدي والتحليل المستقل، بحيث يكون الذكاء الاصطناعي أداة مساعدة لإنتاج المعرفة لا بديلًا عن العقل البشري	1. دمج مهارات التفكير النقدي والتربية الإعلامية والرقمية ضمن المناهج التعليمية بمختلف مراحلها
السيادة على القرار	إبقاء القرارات المصيرية، ولا سيما في مجالات القضاء والصحة والتعليم والأمن، خاضعة للإشراف البشري، مع استخدام الأنظمة الذكية أداةً داعمة لا بديلة	2. اشتراط المراجعة البشرية النهائية للقرارات الآلية ذات الأثر المباشر على حياة الأفراد وحقوقهم
السيادة على البيانات	ضمان حق الأفراد في معرفة كيفية جمع بياناتهم واستخدامها، ومنحهم القدرة على التحكم فيها، انسجامًا	3. تشريعات وطنية لحماية البيانات الشخصية تكفل حق الاطلاع

المرتكز	المفهوم	مجالات التطبيق المقترحة
	مع المبادئ الدولية لحماية الخصوصية	والتصحيح والحذف والموافقة الصريحة
المسؤولية الأخلاقية	إخضاع أي نظام ذكي للمساءلة القانونية والأخلاقية، وتحمّل مطوريه ومستخدميه مسؤولية نتائجه، لأن التقنية لا تملك إرادة مستقلة يمكن مساءلتها	4. وضع لوائح مساءلة واضحة تحدد المسؤولية القانونية بين المطورين والمشغلين والمستخدمين
التوازن بين الإنسان والتكنولوجيا	توظيف الذكاء الاصطناعي لتعزيز القدرات الإنسانية لا لإضعافها أو إحلالها بصورة كاملة، بحيث تبقى التكنولوجيا وسيلة لتحقيق التنمية لا غاية في ذاتها	5. تصميم أنظمة ذكاء اصطناعي "معزّزة" للأداء الإنساني في بيئات العمل والتعليم بدلًا من أنظمة إحلالية كاملة

واعتقد أن هذه المرتكزات تشكل إطارًا عمليًا يمكن الإفادة منه عند وضع السياسات العامة المتعلقة بالتحول الرقمي، كما يمكن أن يسهم في توجيه المؤسسات التعليمية والإعلامية نحو الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي.

المطلب الثالث: رؤية مستقبلية

تشير التقارير الدولية إلى أن الذكاء الاصطناعي سيصبح خلال السنوات المقبلة جزءًا أساسيًا من مختلف القطاعات، بما في ذلك التعليم، والرعاية الصحية، والصناعة، والخدمات الحكومية. ويؤكد Stanford AI Index Report (2025) أن وتيرة الابتكار في هذا المجال تتسارع بصورة غير مسبوقة، الأمر الذي يستدعي تطوير تشريعات وسياسات تواكب هذا التطور وتحافظ على التوازن بين الابتكار والمسؤولية.

وارى أن مستقبل المجتمعات لن يتحدد بمدى امتلاكها لتقنيات الذكاء الاصطناعي فحسب، بل بقدرتها على إعداد الإنسان القادر على توظيف هذه التقنيات بصورة واعية. ومن ثم، فإن الاستثمار الحقيقي ينبغي أن يوجه إلى تطوير التعليم، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وتعزيز الثقافة الرقمية، لأن هذه العناصر تمثل الضمانة الأساسية للحفاظ على السيادة الإنسانية في عصر الذكاء الاصطناعي.

كما يرى الباحث أن المجتمعات العربية مطالبة بوضع استراتيجيات وطنية للذكاء الاصطناعي تراعي خصوصيتها الثقافية والقانونية، مع الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة دون الاكتفاء باستنساخها، لأن نجاح التحول الرقمي يرتبط بقدرته على الاستجابة لاحتياجات المجتمع وقيمه.

خلص هذا المبحث إلى أن مستقبل العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي لا ينبغي أن يقوم على الصراع أو الإحلال، وإنما على التكامل المسؤول. كما بين أن الحوكمة الرقمية تمثل الإطار الذي يمكن من خلاله تحقيق الاستخدام الآمن والعادل للتقنيات الذكية، شريطة أن تستند إلى مبادئ الشفافية والمساءلة وحماية الحقوق الأساسية.

الخاتمة والتوصيات

أولًا: أبرز نتائج الدراسة

توصلت الدراسة، من خلال تحليل الأدبيات النظرية والتقارير الدولية ذات الصلة، إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. لا يكمن التحدي الرئيس في تطور الذكاء الاصطناعي بحد ذاته، وإنما في طبيعة العلاقة التي تنشأ بين الإنسان والأنظمة الذكية، وفي مدى بقاء الإنسان محورًا لهذه العلاقة لا تابعًا لها.

2. يمتد أثر الذكاء الاصطناعي إلى ما هو أبعد من الأداء التقني، ليطال الوظائف المعرفية للإنسان وأنماط إنتاج المعرفة، وقد يسهم في توسيع آفاقها أو في إضعاف الاستقلال الفكري، تبعًا لطريقة الاستخدام لا لطبيعة التقنية ذاتها.

3. أعاد الذكاء الاصطناعي تشكيل العلاقات الاجتماعية وسوق العمل، بما يحمله ذلك من فرص تنموية حقيقية، تقابلها تحديات تتعلق بالفقاعات المعلوماتية، والتحيز الخوارزمي، ومستقبل بعض المهن التقليدية.

4. يتطلب الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي إرساء مبادئ الحوكمة الرقمية القائمة على الشفافية والمساءلة وحماية البيانات، مع إبقاء الإنسان صاحب القرار النهائي في المجالات ذات الأثر المباشر في حياته.

5. يمثل إطار "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية"، بمرتكزاته الخمسة (السيادة المعرفية، والسيادة على القرار، والسيادة على البيانات، والمسؤولية الأخلاقية، والتوازن بين الإنسان والتكنولوجيا)، الإسهام النظري الرئيس لهذه الدراسة، ويمكن توظيفه في تفسير العلاقة المستقبلية بين الإنسان والذكاء الاصطناعي وفي توجيه السياسات ذات الصلة.

ثانيًا: الربط بين محاور مشكلة الدراسة والحلول المقترحة

حرصًا مني على أن تفضي الدراسة إلى حلول عملية تعالج محاور المشكلة التي حددتها في المقدمة، لا أن تكتفي بالتوصيف النظري، يوضح الجدول (4) الربط المباشر بين كل محور من محاور مشكلة الدراسة، والحل الذي يقترحه إطار "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية" لمعالجته، والتوصية الإجرائية المقابلة له من التوصيات الواردة لاحقًا:

جدول (4): الربط بين محاور مشكلة الدراسة وحلولها المقترحة ضمن إطار السيادة الإنسانية

محور المشكلة	مظهرها كما تناولته فصول الدراسة	الحل ضمن إطار السيادة الإنسانية	التوصية الإجرائية المقابلة
تراجع الاستقلال المعرفي	الاعتماد الكامل على الأنظمة الذكية في التحليل والتفكير قد يُضعف التفكير النقدي ومهارتي التعلم والتذكر	السيادة المعرفية	دمج التفكير النقدي والتربية الرقمية في المناهج
فقدان الاستقلالية في القرار الشخصي	التحول من الاستعانة بالتوصيات الآلية إلى التفويض الكامل لها في القرارات الفردية والمصيرية	السيادة على القرار	مراجعة بشرية إلزامية للقرارات الآلية ذات الأثر المباشر
مخاطر البيانات الشخصية والخصوصية	تحويل البيانات الشخصية إلى مورد اقتصادي دون علم الأفراد أو موافقتهم	السيادة على البيانات	تشريعات وطنية لحماية البيانات الشخصية
غياب المساءلة والتحيز الخوارزمي	خوارزميات تعكس تحيزات بياناتها دون جهة واضحة تتحمل مسؤولية أضرارها	المسؤولية الأخلاقية	أطر مساءلة قانونية وأخلاقية واضحة
اختلال التوازن مجتمعيًا وفي سوق العمل	إعادة توزيع غير متكافئة للمهام بين الإنسان والآلة، وضعف استجابة الأنظمة التعليمية والتشريعية العربية لذلك	التوازن بين الإنسان والتكنولوجيا	استراتيجيات وطنية عربية واختبار الإطار ميدانيًا

ويلاحظ من الجدول أن كل محور من محاور المشكلة يقابله مرتكز محدد من مرتكزات الإطار المقترح، وتوصية إجرائية قابلة للتنفيذ، بما يجعل إطار السيادة الإنسانية أداة تحليلية وتطبيقية في آنٍ واحد، لا مجرد تصنيف نظري.

ثالثًا: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تضمين مهارات التفكير النقدي والتربية الرقمية والإعلامية في المناهج الدراسية بمختلف مراحلها، بوصفها الضمانة الأساسية للسيادة المعرفية للإنسان في البيئة الرقمية.

2. سنّ تشريعات وطنية واضحة لحماية البيانات الشخصية، تكفل للأفراد حق الاطلاع على بياناتهم وتصحيحها وحذفها، وتمنع استخدامها دون موافقة صريحة.

3. إلزام المؤسسات العامة والخاصة بإخضاع القرارات الآلية ذات الأثر المباشر على حياة الأفراد، ولا سيما في القضاء والصحة والتوظيف والتعليم، لمراجعة بشرية نهائية.

4. وضع أطر مساءلة قانونية وأخلاقية واضحة لمطوري أنظمة الذكاء الاصطناعي ومشغليها، تحدد المسؤولية عند حدوث ضرر أو تحيز خوارزمي.

5. دعوة المجتمعات العربية إلى صياغة استراتيجيات وطنية للذكاء الاصطناعي تنسجم مع خصوصيتها الثقافية والقانونية، بدلًا من الاكتفاء باستيراد التجارب الدولية أو استنساخها.

6. تشجيع الباحثين على اختبار إطار "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية" ميدانيًا في قطاعات محددة، كالتعليم أو الصحة أو القضاء، للتحقق من قابليته للتطبيق وقياس أثره.

رابعًا: حدود الدراسة ومقترحات بحثية مستقبلية

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والتحليل النقدي للأدبيات النظرية والتقارير الدولية، ولم تعتمد على أدوات ميدانية أو بيانات كمية تختبر إطار "السيادة الإنسانية في البيئة الرقمية" تجريبيًا؛ ومن ثم فإن نتائجها ذات طابع نظري تأسيسي بالدرجة الأولى. واقترح أن تتجه الدراسات المستقبلية نحو اختبار هذا الإطار ميدانيًا من خلال دراسات مسحية أو حالات تطبيقية في قطاعات بعينها، وإجراء دراسات مقارنة بين السياقين العربي والدولي في التشريعات الناظمة لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وحماية البيانات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أرحال، محمد. (2025). هل تنتج سيرورة الرقمنة نمطًا جديدًا من حقوق الإنسان؟ *مجلة استشراف للدراسات المستقبلية*، العدد 9. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ومعهد الدوحة للدراسات العليا.

2. الخطيب، تهاني. (2025). الذكاء الاصطناعي في مقابل الذكاء البشري: قراءة نقدية لتحديات محاكاة العقل البشري واستشراف مستقبلاته من منظور عربي. *مجلة استشراف للدراسات المستقبلية*، العدد 9.

3. هناوي، نادية. (2025). *الذكاء الاصطناعي: التأهيل والتهويل*. بغداد: مؤسسة أبجد للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

4. Russell ,S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th Ed.). Pearson.

5. UNESCO) .2023 .(*Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO.

6. OECD) .2024 .(*OECD Digital Economy Outlook 2024*. OECD Publishing.

7. Dwivedi ,Y .K., et al. (2023). *So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy*.

8. Kasneci ,E., et al. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. Learning and Individual Differences.

9. Westerman ,G., et al. (2014). *Leading Digital: Turning Technology into Business Transformation*. Harvard Business Review Press.

10. World Economic Forum) .2025 .(*the Future of Jobs Report 2025*.

11. Stanford Human-Centered Artificial Intelligence)HAI) .(2025 .(*AI Index Report 2025*.

12. Zuboff ,S) .2019 .(*The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs.

13. Noble ,S .U) .2018 .(*Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York University Press.

14. OECD) .2019 .(*OECD Principles on Artificial Intelligence*. OECD Publishing.

15. Floridi ,L) .2023 .(*The Ethics of Artificial Intelligence*. Oxford University Press.

16. Turkle ,S) .2011 .(*Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.

17. Frischmann ,B., & Selinger, E. (2018). *Re-Engineering Humanity*. Cambridge University Press.

18. Sparrow ,B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778.

19. Carr ,N) .2010 .(*The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company.

20. UNESCO) .2021 .(*Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO.

21. Castells ,M) .2010 .(*The Rise of the Network Society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

22. Vallor ,S) .2016 .(*Technology and the Virtues: A Philosophical Guide to a Future worth Wanting*. Oxford University Press.

23. Brynjolfsson ,E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.

الفصل الرابع

التلاعب بالقيم والثوابت وأثره في تشكيل الوعي الجمعي الرقمي

أ.م.د. جنان محمد مهدي
جامعة بغداد - كلية التربية للبنات - قسم اللغة العربية - العراق
Email: jinan.al_aqeedi@coeduw.uobaghdad.edu.iq
المدرب الدولي - مدير عام محمود صبح أبو سعيدة
اتحاد المدرب العربي - الإدارة العامة - الأردن
Email: info@mahmoudsobh.com

الملخص

يهدف البحث إلى تفكيك ظاهرة التلاعب بالقيم والثوابت المجتمعية في البيئة الرقمية، ورصد أثرها الامتدادي في إعادة تشكيل الوعي الجمعي الافتراضي وحشود المستخدمين، وتنطلق إشكالية البحث من التحول البنيوي العنيف الذي أحدثته الطفرة التقنية متمثلة في انتقال المجتمعات من فضاءات التواصل الفطري المباشر (وجهاً لوجه) إلى بيئات خوارزمية ذكية تمارس "هندسة اجتماعية ناعمة" تستهدف تفكيك القيم وجعلها سلعة ذات ثمن بخسٍ وتسييل الثوابت الأخلاقية والدينية والوطنية.

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمقاربة السوسيولوجية النقدية لبيان الآليات والتقنيات النفسية والمعلوماتية المستعملة في قولبة الوعي الجمعي الرقمي، ويخلص البحث إلى أن التلاعب الرقمي يفرز وعياً جمعياً هجيناً، مشظى، وعاطفياً قابلاً للاختراق الخارجي الدائم.
الكلمات المفتاحية: التلاعب الرقمي؛ الوعي الجمعي؛ القيم؛ الثوابت؛ الفكر الإسلامي

Abstract

This study examines the manipulation of social values and established principles in digital environments and its relationship to the formation of collective awareness. It addresses the movement from direct interpersonal communication to digitally mediated

settings in which platform structures and algorithmic selection influence the visibility and circulation of information. The authors use a descriptive and analytical approach together with a critical sociological perspective to discuss psychological and informational mechanisms that may affect interpretation, attention, and collective responses. The chapter considers mechanisms of digital manipulation, their implications for collective awareness, and the responses proposed within its discussion of Islamic thought. Language, psychological processes, and the interpretive framework of the study are brought together to explain the authors' understanding of the phenomenon. Their analysis argues that repeated exposure to fragmented and selectively organized content can contribute to unstable and emotionally responsive forms of collective awareness. These conclusions are presented as the authors' conceptual interpretation of the material discussed, rather than as findings from a newly reported experimental intervention. The study also considers intellectual and preventive approaches intended to support critical engagement with digital content. Its central contribution is to connect questions of values and social cohesion with the organization of communication in digital settings, while emphasizing the importance of understanding how information is framed, circulated, and received.

Keywords: Digital manipulation; Collective awareness; Values; Established principles; Islamic thought

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد الأمين وعلى آله الطيبين الطاهرين ورضي عن أصحابه الغرّ الميامين ومَنْ تبعهم بإحسان إلى يوم الدين..

أما بعد:

يشهد العصر الحديث تحولات جذرية ومتسارعة لعل أبرزها ثورة المعلومات والاتصالات التي أفضت إلى ظهور فضاء افتراضي تمثله مواقع التواصل الاجتماعي وخوارزمياتها التي أحكمت سيطرتها على وعي الأفراد عبر ما توفره من وفرة هائلة من المحتوى المعروض، فتتحكّم بطريقة خفية في توجيه العقول عبر التلاعب بالهندسة المعرفية وإعادة تشكيلها بهدف السيطرة والتحكم.

ولا نغالي القول بإن ما تطرحه تلك الخوارزميات هو وعي معلب بطريقة ممنهجة يتعرض فيها المستخدم لسيل متدفق وسريع من محتوى يعتمد على تشتيت الانتباه وتفكيك استجابة الافراد مما يؤدي إلى تبلّد الاستجابة للمتلقي ويمنع تَشكّل الوعي بشكله الصحيح الفاعل، فيتحوّل الفرد من كائن فاعل قادر على تغيير واقعه الاجتماعي إلى مجرد مشاهد للأحداث ومستهلك يقبل بالوضع الراهن، الذي يرى أن لا حيلة له في تغييره، بل لا بد له من الإذعان والاكتفاء بالمشاهدة التي جاءت بعد الخدر العقلي الذي أصابه.

يسعى البحث إلى الإجابة عن أسئلة جوهرية أهمها: كيف تسهم منصات التواصل الاجتماعي عبر آلياتها المتنوعة وخوارزمياتها في تفكيك القيم والثوابت وتزييف الوعي الجمعي للمجتمعات؟، وكيف يُقدّم الفكر الاسلامي منهجاً معرفياً و وقائياً لحماية الوعي من التلاعب الرقمي؟

وتبرز أهمية البحث في تفكيك ظاهرة لها أبعادها السلبية على المجتمع ألا وهي التلاعب بالقيم والثوابت، عبر ثلاثة أبعاد متكاملة هي: البعد اللغوي السياقي، والبعد السايكولوجي النفسي، والبعد التأصيلي القرآني، مقدّماً رؤية علمية تساعد القارئ في فهم آليات هذه الظاهرة وأساليبها وأشكالها في فضاء العالم الافتراضي الرقمي.

أما منهج البحث فكان المنهج الوصفي التحليلي، وقد قُسّم على تمهيد وثلاثة مباحث، كان التمهيد عن التواصل البشري والوعي الجمعي الرقمي، أما المبحث الأول فكان بعنوان: آليات التلاعب الرقمي بالقيم والثوابت وأبعادها، في حين كان المبحث الثاني بعنوان: التلاعب الرقمي وأثره في

تشكيل الوعي الجمعي ، وجاء المبحث الأخير بعنوان: استراتيجيات الفكر الاسلامي في معالجة ظاهرة التلاعب الرقمي

التمهيد: التواصل البشري والوعي الجمعي الرقمي

تأسست المجتمعات الإنسانية تاريخياً على التواصل التقليدي، الذي كان يعتمد على الكلمات المنطوقة لنقل الأفكار وبناء القيم في مجتمع له قنوات اتصالية واضحة وصارمة تؤطر الحياة الاجتماعية وهي (الأسرة والقبيلة والمسجد)؛ لذا كان تشكيل الوعي للأفراد يتم وفق عملية رصينة، محكومة بضوابط المجتمع وقيمه المتوارثة.

ولم يكن التواصل البشري مجرد تبادل الإشارات أو نقل المعلومات بين الأفراد بل هو في جوهره السوسيولوجي " الفعل المؤسس للمجتمع " والشرط الأول لوجود الثقافة واستمرارها عبر الزمن، باختلاف أنواع التواصل سواء أكان التواصل لفظياً أم غير لفظي ، فالإنسان كائن تواصلي باحث عن المعنى وهو دائم البحث عن المغزى وراء كل تفاعل ليفهم ما حوله ويصنع هويته ويبني العالم المشترك الذي يجمعه بالآخرين.

بناءً على هذه الغاية الفطرية، نجد أن التواصل البشري يتحوّل من أداة يومية إلى شريان الحياة الذي يضمن بقاء الإنسان وتطوره عبر صناعة المعنى المشترك، الذي يُمكّن البشر من بناء مجتمعاتهم الحاضرة التي يعيشون في ظل متغيراتها، ومن ثم يمدّون الجسور المتينة نحو المستقبل عبر تدوين علومهم ونقلها إلى الأجيال القادمة، ولعل هذا السعي المستمر للتفاهم والتكامل هو من أهم الوسائل لتعزيز الوعي الإنساني الجماعي؛ إذ إن كل إشارة، أو حوار، أو تفاعل على شاشة رقمية يعدّ وسيلة حقيقية لتقريب المسافات الفكرية وتجاوز الخلافات بوعي، واحتواء الاختلاف في الرأي عبر الحوار والانصات الفعّال الذي يفكك سوء الفهم ويتيح النظر من زاوية الآخر وصولا للمساحات المشتركة التي تجمع بدلاً من أن تُفرّق، وهو ما يجعل التواصل الفعّال أداة حضارية لا غنى عنها في المجتمعات بل صمام الأمان الذي يحمي نسيجها من التمزق والانهيار.

مع حدوث الطفرة التكنولوجية في عالمنا المعاصر المليء بالمتغيرات في عصر السرعة والتكنولوجية الرقمية، نجد أن التواصل البشري لم يعد محصوراً في الحدود الجغرافية أو اللقاءات المادية، بل انتقل إلى الفضاء الافتراضي الذي يُعيد تشكّيل منظومة القيم في فضاء رقمي يجمع

مختلف الرؤى والخلفيات الثقافية والقيم المجتمعية التي تكون مقبولة في مجتمع ما، ومرفوضة في مجتمع آخر لعدم توافقها مع ما تم توارثه دينياً وعقائدياً ومجتمعياً، لينتج ما يسمى "الوعي الجمعي الرقمي" الذي تندمج فيه ملايين العقول البشرية التي تجتمع عبر فضاء رقمي ضخم يضم الأفكار، والمشاعر، والمواقف المشتركة التي تتجاوز القارات واللغات في لحظات معدودة، وعبر نقرة زر واحدة أو مقطع فيديو قصير، تتوجّه أنظار العالم بأسره نحو قضية إنسانية، أو فكرة فلسفية، أو أزمة بيئية وغيرها من القضايا الإنسانية والاجتماعية، ليكون نتيجة هذا التفاعل اللحظي انتاج عقل جمعي عالمي يتأثر ويتفاعل مثل جسد واحد باختلاف موقع وجوده ومستوى تأثره تجاه الحدث، مما يجعل التواصل الرقمي الأداة الأقوى في توجيه الرأي العام.

المبحث الأول: آليات التلاعب الرقمي بالقيم والثوابت وابعادها

يُعدّ ضبط المفاهيم والاصطلاحات المنطلق الأساس لأي دراسة علمية رصينة وقبل الشروع في تفصيل فكرة البحث لا بد من التأصيل الابستمولوجي لمصطلحاته التي شكّلت الصورة العامة لتلك الفكرة ؛ لذا يتوجب التعريف بدلالة لفظة " التلاعب " في اللغة ، فقد ورد في معجم لسان العرب أن : [اللَّعِبُ وَاللَّعْبُ: ضِدُّ الْجِدِّ، لَعِبَ يَلْعَبُ لَعِبًا وَلَعْبًا، وَلَعَّبَ وَتَلَاعَبَ وَتَلَعَّبَ مَرَّةً بَعْدَ أُخْرَى] (ابن منظور/ 2003، ج 13 / 206)، وقد ورد المعنى ذاته في القاموس المحيط : [لَعَّبَ وَتَلَعَّبَ وَتَلَاعَبَ: ضِدُّ جَدَّ] (الفيروزآبادي/ 2005، ص 134).

أما التعريف الاجرائي للفظة التلاعب فيمكن تعريف التلاعب الرقمي بأنه : مجموعة الممارسات التقنية والنفسية الممنهجة التي تمارسها أطراف فاعلة مثل المنصات، الخوارزميات، القوى السياسية المتنفذة، الشركات الكبرى التي تدير عملها عبر الفضاء السيبراني ، بهدف توجيه سلوك المستخدمين وهندسة انتباههم وتعديل تصوراتهم الذهنية دون وعي صريح منهم، وما يُميّز التلاعب في العصر الرقمي أنه ناعم وخفي لا يعتمد على الإكراه، بل على غمر المستخدم بالبيانات المخصصة بعناية (Personalized Data) بناءً على أثر بصمته الرقمية ، فيُوجّه خوارزمياً بما يراه هو مهماً ومقبولا (قره – مورزا/ 2012، ص 25،59، 66)

بعبارة أخرى يأخذ التلاعب شكل المحرر الذي يُفكك قيود الضبط الاجتماعي العلنية التي تضع للفرد حدوداً تضمن اتساق وعيه وتوافقه الجمعي، ليدفعه بكل يُسر إلى تيه المنصات الرقمية التي

تعيد تشكيل بنيته المعرفية من غير أن تضغط عليه، بل على النقيض من ذلك هي تعمل على تخصيص ما يرى مما ينجذب إليه ليكون متوافقاً مع سماته الفكرية والنفسية، مما يتيح لتلك الخوارزميات بناء بروفايل شخصي نفسي متكامل حول كينونته وسلوكه.

بالعودة إلى آليات التلاعب الرقمي نجد أن هناك آليات متنوعة تؤثر على تشكيل الوعي في الفضاء الرقمي منها: 1- التكيّف مع الانحراف: ويكون ذلك بالتدريج عبر أربعة مراحل هي: (محرّم / غير مقبول) ويمكن تسميتها مرحلة (الحظر والرفض)، يتجسّد ذلك على شكل كون فكرة موضوع ما منافية للقيم، ثم (مقبول نقاشه)، وتُدعى مرحلة (الشرعنة والقبول) وذلك حين يتم طرح فكرة الموضوع عبر وسائل التواصل الاجتماعي تحت شعار "حرية التعبير" ، ثم (طبيعي ومألوف) وهي مرحلة (التطبيع والألفة) إذ يتم تكثيف عرض الفكرة بشكل منتظم ليصبح السلوك المرفوض سلوكاً يومياً مرئياً مُشاهداً ومسموعاً، ثم (مفروض و واجب الاحترام) وتُسمّى مرحلة (الفرض والامتثال) يكون ذلك حين تتحوّل الفكرة المنافية للقيم من فكرة أو موضوع غريب إلى حقيقة مجتمعية مقبولة، بل يصبح مَنْ ينتقدها (متطرف) أو (رجعي)، وهذا التدرج له أثره الكبير في إعادة قولبة الوعي الجمعي من حالة (الرفض التلقائي) إلى حالة (التعايش ثم الدفاع عن الفكرة) (البياتي، 2026، https://ns1.almerja.com/more.php?idm=293754)

2- اضطراب المرجعية وظاهرة "السيولة الفكرية"، وتتجلّى هذه الظاهرة في محورين: الأول ما أسماه عالم الاجتماع "زيجمونت باومان" ب (الحداثة السائلة) التي أدت إلى فقدان البوصلة الأخلاقية حين أصبحت القيم نسبية ومتغيرة بحسب الموجة والصناعة الإعلامية، الأمر الذي أفقد العقل الجمعي معاييره الثابتة لقياس الأمور ومحاكمتها إلى منظومة القيم الأصيلة (باومان، 2016، ص 49، 50)، والثاني ما يُعرف بالانفصام القيمي (Value Disconnection) الذي يظهر فيه جيل يُعلن انتماءه لثوابت معينة (دينية أو أخلاقية)، لكن سلوكه اليومي واستجاباته الرقمية تنقض هذه الثوابت تماماً دون أن يشعر بوجود تعارض داخلي.

3- اضعاف المناعة الفكرية وصناعة " الإمعة الجمعية "، فحين تُضرب الثوابت ويُسلب المجتمع قدرته على التفكير النظري والتحليلي يقع العقل الجمعي تحت تأثير حالتين متكاملتين، الأولى: تغليب العاطفة على البرهان عبر إثارة العواطف والمشاعر السطحية مثل (المظلومية الزائفة، والتعاطف الأعمى والخوف من الفوات المعرفي والرقمي) والعزف على أوتار العواطف بدلا من

تحكيم الحقائق الشرعية والعقلية والمنطق، أما الحالة الثانية فهي الامتثال إلى سلطة القطيع، التي تجعل الفرد يخشى أن يكون خارجاً عن النغمة السائدة (Spiral of Silence /ضغط الصمت)، فينقاد العقل الجمعي للموجة الأكثر صوتاً حتى لو كانت على باطل.

4- إعادة انتاج المصطلحات وتزييف المفاهيم (Semantic Manipulation)، ولعل أبرز تجليات ذلك الأمر هو سلب المصطلحات الأصلية مضامينها الإيجابية، مثل وصف الالتزام بالثوابت ب: "التزمّت" أو "الرجعية" ، أيضا إعادة تغليف الانحرافات والقيم الهشة بمصطلحات براقة أنيقة وعصرية، مثل اطلاق "الحرية الشخصية" على الانحلال و "الفائدة" على الربا، مما يُمرر المنظومة الاستهلاكية الجديدة بلا مقاومات قِيَمية.

5- هشاشة الهوية وسهولة اختراق المجتمع، يتجلّى ذلك حين يتم التلاعب بمنظومة القيم يصبح المجتمع مجتمعاً استهلاكياً وغير منتج على المستوى الحضاري، ويكون ذلك عبر طريقين: الأول: تفكيك الروابط الأسرية والاجتماعية، والثاني: الاستلاب الفكري، بأن يتم التلاعب بنظرة الوعي الجمعي إلى ثقافته والنظر لها بعين الاستحقار، والانبهار بثقافات أخرى دون تمحيص الأمر الذي يجعل المجتمع أسيراً فكرياً واقتصادياً لغيره من الثقافات والبيئات الاجتماعية، فاقداً للهوية.

من كل ما تقدم يمكن القول إن تأثير التلاعب بالقيم على العقل الجمعي لا يكون مجرد "تغيير قناعات"، بل هو عملية "إعادة هندسة للإدراك" (Cognitive Engineering) ، تنقل المجتمع من الصلابة والاستقلال الحضاري إلى السيولة والتبعية الهشة، مما يجعله عاجزاً عن حماية وجوده ومكتسباته.

المبحث الثاني: التلاعب الرقمي وأثره في تشكيل الوعي الجمعي

نبدأ بتعريف لفظة (الوعي) التي تطورت دلالياً في الاستعمال مواكبة للتطور الفكري والثقافي بعد أن كانت دلالتها في اللغة تشير إلى "الجمع والحفظ" الذي يُدرك في سياق ما ورد في النص القرآني بقوله تعالى : ﴿ وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ ﴾ (الحاقة / 12) ، وقوله تعالى: ﴿وَجَمَعَ فَأَوْعَى ﴾ (المعارج / 18) ، فنجد أنها استعملت بمعنى الفهم وسلامة الإدراك، وأن دلالتها تنوعت بحسب تنوع المجالات التي تناولتها في اتجاهاتها المعرفية، ومع تقدم العلوم أخذ مفهوم اللفظة الدلالي ينحو إلى العمق والتوسع والتفرع ضمن مجالات الدراسة النفسية والاجتماعية والفكرية، وأصبح

الحديث عن تنمية الوعي وتجلياته إلى جانب الحديث عن علاقته بالثقافة والنظام العقلي، هو التوجه الذي سارت عليه العلوم المعرفية في وقتنا الحالي، التي تنوعت تخصصاتها لدراسة العقل البشري وعملياته الداخلية مثل الإدراك، التفكير، بين علوم اللغويات، الفلسفة، والذكاء الاصطناعي عبر تطوير نماذج حاسوبية تحاكي طريقة عمل العقل البشري، وغيرها. (بكار، 2000، ص 9، 10)

وإذا أردنا أن نعرّف الوعي تعريفاً شاملاً سنجد أنه يُعرّف بأنه حالة الإدراك الذاتي التي تُمكّن الفرد من تفسير الظواهر المحيطة به وربطها بسياقاتها المعنوية والمادية، وينقسم في المنظور المعرفي إلى وعي حسي مباشر، ووعي تجريدي، ووعي غيبي، ونجد أن الوعي في الفكر الإسلامي يعتمد على "البصيرة" التي تتجاوز حدود المادة لتدرك المقاصد الكلية، فتشكيل الوعي عملية تراكمية تتأثر بمصادر التلقي، حيث يمثل الوحي المصدر المؤسس للوعي الصحيح الذي يحرر العقل من قيود التبعية والتقليد الأعمى (بكار، 2000، ص 10)، القيود التي تسعى الخوارزميات الرقمية إلى إعادة انتاجها وتفعيلها عبر منصاتها المتنوعة من خلال صياغة وعي بديل مزيف.

إن الوعي الجمعي الرقمي يُمثّل النسخة الافتراضية السائلة من هذا النسق، ويُعرف إجرائياً بأنه : "حالة الإدراك والمواقف والاتجاهات النفسية والفكرية المؤقتة أو المستدامة التي تتشكل لدى حشود المستخدمين عبر الفضاء الافتراضي نتيجة تعرضهم التفاعلي المتزامن لذات التدفقات المعلوماتية والترينداتية"، ويمتاز بأنه وعي مشظّى، عابر للجغرافيات، سريع التقلّب، يصاغ داخل غرف الصدى الرقمي (Echo Chambers) حيث يتكتل الأفراد خلف قضايا افتراضية عاطفية، مما يجعله وعياً هشا وقابلاً للاختراق وإعادة الهيكلة بمجرد التلاعب بالخوارزميات الحاكمة للمنصات.

في عصرنا الحالي نشهد تأثير هذه النسخة الافتراضية الكبير في هندسة المجتمع وتوجهات الناس حتى أذواقهم ولباسهم ومشترياتهم وأصواتهم الانتخابية ومزاجهم العام، ونجد أن هذا التلاعب الخفي في مشاعر الناس فرض هندسة اجتماعية جديدة بدأنا نرى أثرها في حياتنا اليومية، فأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي مرتعاً للأفكار الغريبة والأخبار الملفقة أو المجتزئة التي

يقوم بنشرها خلايا سوداوية لها أهداف معينة تستغل الدين والمذهب وغيرها ، وأصبح الكثيرون حتى المثقفون منهم يتبادلون هذه الأخبار الملفقة والأفكار الغريبة دون كامل إدراك بما يفعلون.

ولعل الخطر الأكبر يكمن في التأثير على الناشئة وفئة الشباب، فهم الأكثر عرضة للتأثر بالأفكار الغريبة والمتطرفة بسبب قلة الخبرة كونهم في مرحلة النضج (الوزان، 2026، مقال: هندسة العقول اعلاميا)

ومع التحولات الرقمية تواجه المنظومة الاخلاقية تحديات غير مسبوقة تُعيد تشكيل الوعي الجمعي لدى الأفراد، وقد أشار إلى ذلك الأمر الكاتب "الآن دونو" في كتابه "نظام التفاهة" حين ذكر أن مواقع التواصل الاجتماعي نجحت في ترميز التافهين صناعة نجوم يشبهون الفقاعات التي لا تحمل في جوفها إلا الفراغ، بينما يخفي لمعانها الزائف حقيقتها (دونو، 2020، 73) ، وفي ظل غياب المرجعيات القيمية تتكاثر هذه النماذج في فضاء رقمي بات يرعى فقرها المعرفي والأخلاقي ويجعل منها قدوات بديلة.

لقد أسهمت التحولات الرقمية في بناء نوع جديد من الوعي الجمعي يمكن تسميته ب "الوعي المتصل" ، حيث يتشارك الأفراد أفكارهم وتجارهم عبر الفضاء الرقمي بشكل فوري، فباتت المجتمعات الرقمية قادرة على التعبير عن مواقفها وقراراتها الجماعية بصورة آنية، وما حملات المقاطعة والترندات إلا صورة واقعية للسرعة الفائقة في التفاعل الذي يُحفز الاستجابات الجماعية بناء على التفاعل العاطفي الآني.

من كل ما تقدم يمكن القول إن خطورة هذا التلاعب تكمن في أنه لا يُغيّر ما يفكر فيه المجتمع، بل يغير الطريقة التي يدرك بها العالم من حوله، حين يتم اغراق وعي الافراد بما يجعله مُغيّبا طواعية ليسير في ركب حضاري مخادع يحوّله إلى مجتمع استهلاكي فاقد للهوية.

المبحث الثالث: استراتيجيات الفكر الاسلامي في معالجة ظاهرة التلاعب الرقمي

إن تشكيل السلوك الإنساني يعتمد على أربعة ركائز أساسية هي: العقيدة التي يستمد منها القيم والعلاقات الانسانية وكل ما يتعلق بالعبادات والمعاملات، والمجتمع الذي يؤطر السلوك البشري بكم هائل من العادات والتقاليد التي يعدّ تجاوزها خطأً أحمراً، والتربية التي وضعت تحت وطأة التقليد في المنهج والأداء وعدم مواكبة التغييرات الحديثة، والاعلام الذي انقسم إلى اعلام عقلاني

واعلام لا عقلاني، عندما تطغى أي ركيزة من تلك الركائز يحدث التطرف الذي يؤدي إلى الانحراف والخروج عن الجادة (الشاعر، 2015، ص 197، 198)

أمام هذا الخطر المحدق بالسلوك الإنساني لم يكن القرآن الكريم والسنة النبوية ببعيدَيْنِ عن تشخيص ظاهرة التلاعب بالوعي، بل جاء الإسلام بتأصيل عميق لخطورة هذه الظاهرة ، و وضع منظومة معالجة وقائية وعلاجية متكاملة تحمي المجتمع من التضليل وتصون عقله الجمعي من الاستلاب والتعمية، وتضمن بقاء ركائز السلوك في حالة من التوازن والوسطية دون طغيان أو انحراف.

أولاً: التكييف الشرعي لظاهرة التلاعب بالقيم : يُكيّف الفقه الإسلامي والتفسير القرآني التلاعب بالقيم على أنه صور مختلفة من "الظلم الفكري" و"الإفساد في الأرض"، وقد ظهر هذا التلاعب تاريخياً في صور حذر منها النص القرآني:

1. الباس الحق بالباطل والتجهيل الممنهج: قال تعالى: ﴿وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: 42]، وكان ابن كثير قد أشار إلى أن النهي هنا نهيٌ عن خلط الحق الذي أنزله الله بالباطل الذي اختلقه البشر لتضليل العامة (ابن كثير، 1419ه ، ج 1 / 256).

2. تزوير المصطلحات وتغيير المسميات: حذّر النبي ﷺ من التلاعب بالقيم عبر إعادة تسميتها لشرعنتها مجتمعياً، فقال: «لَيَشْرَبَنَّ نَاسٌ مِنْ أُمَّتِي الخَمْرَ يُسَمُّونَهَا بِغَيْرِ اسْمِهَا» (سنن أبي داود، 1990، 3 / 329)، وقد أصّل الشاطبي لهذا الحديث بأن تغيير الأسماء لا يغير حقائق الأشياء والأحكام، وأن التلاعب بالأسماء أسلوب شيطاني لإمرار المحرمات (الشاطبي، 1997م، 3/ 112).

ثانياً: استراتيجيات المعالجة الإسلامية للظاهرة:

عالج القرآن الكريم والسنة النبوية الطاهرة ظاهرة التلاعب بالعقل الجمعي من خلال أربعة محاور مناعية:

1. فرض منهج "التبيّن والتثبّت" (المناعة النقدية)

قضى الإسلام على السطحية وسرعة التأثر بالإشاعات بالدعوة إلى المنهج العلمي النقدي قبل تبني الأفكار أو نقل الشائعات، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا

قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [الحجرات: 6]، (وقرئت أيضاً: «فَتَثَبَّتُوا»)، وقد ذكر القرطبي أن الآية دليل على إبطال قبول الأخبار دون فحص أمانة وعدالة مصدرها، وأن قبول كلام غير الموثوق به يُعدّ عملاً بجهالة يفسد الوعي والمجتمع (القرطبي، 1964م، 312/16-313).

2. محاربة "الإمّعة" والانقياد الأعمى (استقلال العقل الجمعي)

نهى النبي ﷺ عن الذوبان السلبي في التيار الجماهيري الغالب إذا كان على باطل، إذ قال ﷺ: «لاَ تَكُونُوا إِمَّعَةً، تَقُولُونَ: إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَحْسَنَّا، وَإِنْ ظَلَمُوا ظَلَمْنَا، وَلَكِنْ وَطِّنُوا أَنْفُسَكُمْ، إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَنْ تُحْسِنُوا، وَإِنْ أَسَاءُوا فَلاَ تَظْلِمُوا» (الترمذي، 1996 م، 3 / 538)، وقد فسّر الملا علي القاري "الإمّعة" بأنه الذي لا رأي له محكم، فيتبع كل ناعق دون النظر في المرجعية والمبدأ (القاري، 2002م، 8/ 3180).

3. تقييد منافذ التضليل وإشاعة "ردّ الأمور إلى أهل التخصص": عالج القرآن فوضى النشر والتلاعب الإعلامي بحصر الفتوى والتوجيه الفكري في أهله، قال تعالى: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ [النساء: 83]، وقد ذكر ابن جرير الطبري في تفسيره أن الآية عتاب إلهي لمن يعجل في نشر الأخبار الحساسة قبل عرضها على أهل العقل والاستنباط (الطبري،2001م ، 7/ 175-178).

4. حراسة الثوابت وعمارة الفطرة (التأصيل ضد السيولة)

لم يقف الإسلام عند دحض الباطل، بل فرض تعزيز المرجعيات الصلبة (القرآن والسنة) لحماية الفطرة من السيولة والتشكيك، قال تعالى: ﴿فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ [الزخرف: 43] ، وقد وضّح الطاهر بن عاشور أن "الاستمساك" هو الأخذ الشديد بقوة وثبات، وهو العاصم الوحيد من التيارات الفكرية المضللة (ابن عاشور، 1984م، 25/ 220).

مما تقدم يمكن القول إن الشريعة الإسلامية لم تنظر إلى التلاعب بالقيم على أنه مجرد وجهة نظر أو "حرية تعبير"، بل اعتبرته تهديداً لضرورة "حفظ العقل والدين"، وقد أسست لمنظومة حماية

تبدأ من التثبت الفردي، مروراً ب "تزوير المصطلحات والمفاهيم" ، وصولاً إلى استقلال الشخصية المسلمة عن الانقياد الجماهيري الأعمى.

الخاتمة:

1- إن التلاعب الرقمي لا يمارس الإكراه الصلب، بل يعتمد على "تسييل الثوابت ونعومتها" من خلال إغراق وعي المستخدم بالتريند المصطنع والقدوات الزائفة بما يسمى (المؤثرين) لرسم مسار قيمي بديل يتوافق مع الأنماط الاستهلاكية العولمية.

2- إن الفضاء الرقمي تحوّل بفعل قوانين "اقتصاد الانتباه" وسلطة الخوارزميات من أداة تواصلية محايدة إلى بيئة ل "الهندسة الاجتماعية" وتزييف الوعي الممنهج وعزل الجماهير افتراضياً لإنتاج وعي جمعي رقمي هشٍ.

يوصي البحث بمأسسة التربية الإعلامية الرقمية النقدية كمتطلب إجباري، ودعم صناعة المحتوى القيمي البديل لحماية الأمن الفكري والسيادة الثقافية للمجتمعات.

هوامش البحث:

1- ابن منظور/ 2003، ج 13 / 206

2- الفيروزآبادي/ 2005، ص 134

3- قره – مورزا / 2012، ص 25،59، 66

4- البياتي، 2026، مقال على الرابط الإلكتروني:

https://ns1.almerja.com/more.php?idm=293754

5- باومان ، 2016 ، ص 49، 50

6- بكار، 2000، ص 9، 10

7- بكار، 2000، ص 10

8- الوزان، 2026، مقال على الرابط الإلكتروني:

(هندسة العقول اعلاميا)

9- دونو، 2020، ص 73

10- الشاعر ، 2015 ، ص 197، 198

11- ابن كثير، 1419ه، ج 1 / 256

12- سنن أبي داود، كتاب الأشربة، رقم الحديث: 3688، وحسّنه الألباني

13- الشاطبي، 1997م، ج 3، ص 112

14- القرطبي، 1964م، ج 16، ص 312-313

15- سنن الترمذي، أبواب البر والصلة، رقم الحديث: 2007

16- القاري، 2002م، ج 8، ص 3180

17- تفسير الطبري، دار هجر، ط1، 2001م، ج 7، ص 175-178

18- ابن عاشور ، 1984م، ج 25، ص 220

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

المراجع العربية

1. بكار، عبد الكريم / تجديد الوعي، دار القلم – دمشق ، ط / 2000 م

2. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت 279 ه)/ سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت، ط1/ 1996 م

3. السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (ت 275 ه) / سنن أبي داود، المكتبة العصرية – بيروت، 1990 م

4. الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم / مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2015 م

5. الشاطبي، إبراهيم بن موسى اللخمي (ت790ه)، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، المملكة العربية السعودية، ط1، 1417ه/1997م.

6. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير(ت 310 ه) / جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة، ط/ 2001 م

7. ابن عاشور، محمد الطاهر (ت1393ه)، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م

8. الفيروزآبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب (ت 817 ه) / القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت، ط 8 / 2005م

9. القاري ، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي (ت ١٠١٤ه) ، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، دار الفكر – بيروت، ط 1 / 2002 م

10. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت 671 ه) / الجامع لأحكام القرآن، دار الفكر – بيروت، 1994

11. ابن كثير، عماد الدين إسماعيل بن عمر/ تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، دار طيبة - الرياض، ط 2 / 1419ه

12. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الانصاري (ت 711ه) / لسان العرب، دار صادر – بيروت، 2003م

المراجع المترجمة

13. بومان، زيجمونت / الحداثة السائلة، ترجمة: حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر – بيروت، 2016 م

14. دونو، آلان/ نظام التفاهة، ترجمة: مشاعل عبد العزيز الهاجري، دار سؤال للنشر – بيروت، ط 1 / 2020

15. قره-مورزا، سيرجي/ التلاعب بالوعي، ترجمة: عياد عيد، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب – دمشق، 2012 م

المواقع الإلكترونية:

16. البياتي، د. فارس / التحكم بالعقول.. كيف يعاد تشكيل الوعي عبر الاعلام؟، مقال منشور على الرابط الإلكتروني

17. https://ns1.almerja.com/more.php?idm=293754

18. الوزان، أ.د عبد الكريم / هندسة العقول اعلامياً، مقال منشور على الربط الإلكتروني (هندسة العقول اعلاميا)

الفصل الخامس

بين الامتثال والمقاومة: الصمت الاجتماعي في الحياة اليومية للشباب العراقي

م.م. نرجس علي عبد الحسين
جامعة واسط - كلية الآداب - العراق
Email: narges.abdulhussein@uowasit.edu.iq

الملخص

يتناول هذا الفصل الصمت الاجتماعي في الحياة اليومية للشباب العراقي بوصفه ممارسة ذات معانٍ اجتماعية، لا مجرد غياب للكلام أو سمة نفسية فردية. وينطلق من التوتر بين الامتثال والمقاومة، مبينًا أن الصمت قد يرتبط بالقبول بالقواعد أو الخوف من تبعات التعبير، وقد يؤدي وظائف وقائية أو تفاوضية أو مقاومة بحسب الموقف. ويناقش علاقته بالقوة والمكانة والتنشئة والقيم والثقة والخبرة السابقة مع المؤسسات، وما ينتج عن تفاوت فرص الكلام والاعتراف الاجتماعي بالمتكلم. كما يتناول الصمت داخل البيئات المؤسسية والرقمية، وصلته بإدارة الهوية والخصوصية والمخاطر الاجتماعية. وتستند المعالجة إلى قراءة سوسيولوجية للمراجع والأطر النظرية الواردة في الفصل، وإلى مناقشة دلالات الممارسات اليومية، دون تقديم عينة ميدانية جديدة أو نسب انتشار غير مثبتة. ويعرض الفصل إمكان النظر إلى الصمت باعتباره مؤشرًا على طبيعة العلاقات الاجتماعية، بشرط فهم السياق وعدم اختزاله في معنى واحد. ويؤكد أن دراسة الشباب لا تكتمل بالاقتصار على الآراء المعلنة، بل تتطلب الانتباه إلى شروط التعبير وأسباب الامتناع عنه. وتكمن أهمية الدراسة في تحويل الصمت من ظاهرة تبدو سلبية أو فارغة إلى موضوع قابل للتحليل، مع التمييز بين صمت الإذعان والحماية واليأس والتفاوض والمقاومة. ويقترح الفصل اتجاهًا للبحث في أنماط الصمت وأسبابه وآثاره، بما يربط المعنى الفردي بالبنية الاجتماعية، ويتيح فهمًا أعمق للعلاقة بين الشباب ومحيطهم اليومي والمؤسسي. وتسمح هذه المقاربة بمقارنة الصمت في المواقف الخاصة والعامة دون افتراض تطابق دلالاته، كما تؤكد

أهمية الإصغاء إلى ما يحيط بالفعل من توقعات وعلاقات. وبذلك يصبح الامتناع عن الكلام مدخلًا لبحث حدود المشاركة وأشكال الحضور الاجتماعي غير المعلن لدى الشباب.

الكلمات المفتاحية: الصمت الاجتماعي؛ الشباب العراقي؛ الامتثال؛ المقاومة؛ الحياة اليومية

Abstract

This chapter examines social silence in the everyday lives of Iraqi youth as a meaningful social practice rather than simply an absence of speech or an individual psychological characteristic. It begins with the tension between compliance and resistance, explaining that silence can be associated with acceptance, concern about the consequences of expression, self-protection, negotiation, or resistance, depending on the situation. The discussion connects silence with power, status, socialization, values, trust, and previous institutional experience. Unequal opportunities to speak and unequal recognition of speakers are central concerns. Institutional and digital settings are also considered, including the management of identity, privacy, and social risk. The chapter draws on the sociological references and conceptual frameworks included in the supplied text; it does not report a newly collected field sample or unsupported prevalence estimates. Silence is considered a possible indicator of social relationships, provided that its context is examined and no single meaning is assumed. The study argues that understanding young people requires attention not only to expressed opinions but also to the conditions under which expression is avoided or becomes difficult. Its contribution is to make silence an object of

social analysis and to distinguish protective, compliant, despairing, negotiating, and resistant forms. It also identifies directions for research connecting individual meanings with the social and institutional conditions of everyday life.

Keywords: Social silence; Iraqi youth; Compliance; Resistance; Everyday life

المقدمة:

لا يمثل الصمت في الحياة الاجتماعية مجرد غياب للكلام، كما لا يمكن اختزاله في حالة نفسية فردية تتصل بالخجل أو التردد أو ضعف القدرة على التعبير. فالصمت، من منظور علم الاجتماع، فعل اجتماعي يحمل معنى، ويحدث داخل علاقات اجتماعية تحكمها قواعد ومصالح وتوقعات ومعايير وقيم وتفاوتات في القوة والمكانة. ومن هنا فإن السؤال عن الصمت لا ينبغي أن يتوقف عند معرفة لماذا لا يتكلم الفرد، وإنما ينبغي أن يتجه إلى البحث في الظروف التي تجعل الكلام ممكنًا أو غير ممكن، والموضوعات التي يمكن الحديث عنها وتلك التي يحيطها المجتمع بسياج من التحفظ، والأشخاص الذين يستطيعون التعبير عن آرائهم دون تكلفة اجتماعية مرتفعة، مقابل الأشخاص الذين يدفعون ثمنًا أكبر عندما يعلنون مواقفهم.

وتتضاعف أهمية هذا الموضوع عند دراسة الشباب، لأن الشباب يمثلون الفئة الاجتماعية الأكثر اتصالًا بالتغيرات الثقافية والتكنولوجية والتعليمية والسياسية، والأكثر تعرضًا للتناقض بين ما يتطلعون إليه وما تسمح به البنى الاجتماعية القائمة. فالشاب العراقي يعيش في فضاء اجتماعي تتقاطع فيه الأسرة والمؤسسة التعليمية والعمل والجامعة والجماعة الرفاقية ووسائل التواصل الاجتماعي والخطابات السياسية والدينية والثقافية، ولذلك فإن صمته لا يتشكل في فراغ، بل ينتج داخل شبكة واسعة من التفاعلات التي تحدد ما يستطيع قوله، ولمن يستطيع قوله، ومتى يستطيع قوله، وما الذي يفضّل الاحتفاظ به لنفسه.

وتنبع أهمية دراسة الصمت الاجتماعي من أن المجتمعات لا تعبر عن نفسها فقط من خلال ما تقوله، بل كذلك من خلال ما لا تقوله. فقد يكشف الكلام عن المواقف المعلنة، بينما يكشف الصمت

أحيانًا عن الحدود غير المعلنة التي تحكم السلوك الاجتماعي. وقد يكون الصمت علامة على القبول، لكنه قد يكون كذلك علامة على الخوف، أو الحذر، أو الإحباط، أو فقدان الثقة، أو الرغبة في تجنب الصراع، أو المحافظة على العلاقات، أو حماية المكانة الاجتماعية، أو انتظار فرصة أكثر ملاءمة للتعبير.

وعليه، فإن الصمت الاجتماعي لدى الشباب العراقي يمثل مجالًا خصبًا للتحليل الاجتماعي؛ لأنه يكشف العلاقة بين الفرد والبنية الاجتماعية، وبين الامتثال والمقاومة، وبين السلطة والتفاوض، وبين القيم الاجتماعية والرغبات الفردية. ولا يعني ذلك افتراض أن الشباب العراقي جميعًا صامتون أو خاضعون، بل يعني البحث في الأشكال المتعددة التي قد يتخذها التعبير الاجتماعي، ومنها التعبير غير المباشر، والصمت الانتقائي، والانسحاب، والتجاهل، والتعبير الرمزي، والسخرية، والكتابة الرقمية، والمشاركة المدنية اليومية.

أولًا: الصمت بوصفه فعلًا اجتماعيًا

إن التعامل مع الصمت باعتباره فعلًا اجتماعيًا يتطلب تجاوز النظرة التي تربطه بالغياب. فالصمت لا يعني دائمًا انعدام التواصل، لأن الإنسان يستطيع أن يعبّر عن موقفه دون استخدام الكلام. وقد يكون الصمت في بعض المواقف أكثر دلالة من الكلام؛ فعدم الإجابة عن سؤال معين، أو تجنب مناقشة موضوع حساس، أو تغيير الحديث، أو الاكتفاء بابتسامة، أو عدم المشاركة في نقاش جماعي، كلها ممارسات يمكن أن تحمل دلالات اجتماعية تختلف بحسب السياق.

وتساعد سوسيولوجيا الحياة اليومية على فهم هذه الدلالات؛ إذ إن الحياة الاجتماعية تتكون من تفاعلات صغيرة ومتكررة تبدو للوهلة الأولى عادية، لكنها تؤدي دورًا في إنتاج النظام الاجتماعي وإعادة إنتاجه. وتشير دراسة سبيركينا إلى أن نظريات الحياة اليومية، ولاسيما الظاهراتية الاجتماعية عند شوتز، والمنظور الدراماتورجي وتحليل الأطر عند غوفمان، والإثنوميثودولوجيا عند غارفنكل، توفر أدوات مناسبة لدراسة الصمت باعتباره ظاهرة واقعية تظهر داخل الخبرة اليومية وتشارك في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي على المستوى الجزئي. (Spirkina, 2024)

وبذلك يصبح الصمت جزءًا من عملية التفاعل، وليس مجرد توقف عنها. فالطالب الذي لا يعترض على قرار يراه غير عادل قد لا يكون موافقًا عليه بالضرورة، والموظف الذي لا يبدي

رأيه أمام المسؤول قد لا يفتقد الرأي، والشاب الذي يتجنب مناقشة قضية سياسية مع أصدقائه قد لا يكون غير مهتم بالسياسة. وفي هذه الحالات يصبح السؤال الاجتماعي أكثر تعقيدًا: ما الذي يجعل الفرد يمتلك رأيًا لكنه لا يحوله إلى خطاب معلن؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تكشف أن السلوك الاجتماعي لا تحكمه الرغبات الفردية وحدها، بل تحكمه أيضًا توقعات الآخرين والعواقب المحتملة للسلوك. فالفرد لا يتصرف وفق ما يريد فقط، وإنما يوازن بين ما يريد فعله وبين ما يتوقع أن يحدث إذا فعله. ولهذا يمكن النظر إلى الصمت باعتباره استراتيجية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها التعبير مكلفًا أو غير مضمون النتائج.

ثانيًا: الصمت بين الامتثال والمقاومة

يقوم الصمت الاجتماعي على مفارقة أساسية تتمثل في أنه قد يكون وسيلة للامتثال ووسيلة للمقاومة في الوقت نفسه. ففي بعض السياقات يصمت الفرد لأنه يقبل بالقواعد القائمة أو لأنه يرى فيها ضرورة للحفاظ على الاستقرار والعلاقات الاجتماعية. وفي سياقات أخرى يصمت لأنه لا يريد منح السلطة أو الطرف الآخر اعترافًا بمشروعية ما يفعله، أو لأنه يرفض المشاركة في نقاش لا يملك شروطه، أو لأنه يفضل الاحتفاظ بموقفه بعيدًا عن الرقابة الاجتماعية.

وهنا تظهر أهمية عدم تفسير الصمت تفسيرًا أحاديًا. فالصمت ليس دائمًا علامة ضعف، كما أنه ليس دائمًا علامة قوة. إن معناه يتحدد بالسياق وبعلاقة القوة وبالبدائل المتاحة أمام الفرد. فقد يكون الصمت في علاقة اجتماعية غير متكافئة نتيجة خوف، بينما يكون في موقف آخر تعبيرًا عن ضبط النفس أو رفض المشاركة. وقد يكون صمت شخص ما نتيجة شعوره بعدم جدوى الكلام، بينما يكون صمت شخص آخر استراتيجية واعية لتجنب كشف موقفه.

ويقترب هذا التحليل من مفهوم «المقاومة اليومية» الذي طوره جيمس سكوت، إذ أظهر أن الفئات الأقل قوة لا تمارس مقاومتها دائمًا من خلال المواجهة العلنية، بل قد تستخدم أشكالًا صغيرة وغير مباشرة من الممانعة والتفاوض والانسحاب وإدارة العلاقة مع أصحاب القوة (Scott, 1985)كما أن سكوت ميز بين الخطاب العلني والخطابات الخفية، موضحًا أن ما يقوله الأفراد في المجال العلني قد لا يعكس بالضرورة ما يفكرون فيه في المجال الخاص. (scott, 1990)

ومن هذا المنظور يمكن النظر إلى الصمت باعتباره جزءًا من العلاقة بين الخطاب العلني والخطاب غير المعلن. فالفرد قد يعلن موافقته في موقف علني، ثم يعبر عن اعتراضه في دائرة خاصة، أو يكتفي بالصمت بدلًا من إعلان المعارضة. وهذا لا يعني أن كل صمت يمثل مقاومة خفية، لكنه يعني أن غياب الاعتراض العلني لا يكفي وحده لإثبات وجود الرضا الاجتماعي.

ثالثًا: الصمت وإدارة الانطباع في الحياة اليومية

يساعد المنظور الدراماتورجي لإرفنغ غوفمان على فهم جانب مهم من الصمت الاجتماعي. فالحياة اليومية، وفق هذا المنظور، تتضمن عمليات مستمرة لإدارة الانطباعات، إذ يسعى الأفراد إلى تقديم صورة معينة عن أنفسهم أمام الآخرين والمحافظة على تلك الصورة أثناء التفاعل. وقد يكون الصمت إحدى الوسائل المستخدمة في هذه العملية عندما يرى الفرد أن الكلام قد يؤثر سلبًا في الصورة التي يرغب في تقديمها عن نفسه.

فالشاب قد يصمت عن مشكلة أسرية حتى لا يظهر أمام أصدقائه بمظهر الضعيف، وقد تتجنب الشابة الحديث عن قضية معينة حتى لا تتعرض للتقييم أو الوصم، وقد يلتزم الطالب الصمت داخل القاعة لأنه يخشى أن يُنظر إليه بوصفه كثير الاعتراض أو غير منسجم مع المجموعة. وفي كل هذه الحالات لا يكون الصمت خاليًا من المعنى، بل يصبح جزءًا من إدارة الهوية الاجتماعية. (Goffman, 1959)

ويكشف هذا التحليل أن الفرد لا يتعامل مع الآخرين بوصفهم مجرد مستمعين، وإنما بوصفهم جمهورًا قادرًا على إصدار الأحكام. ولذلك فإن الخوف من فقدان الاحترام أو المكانة أو القبول قد يكون أكثر تأثيرًا في السلوك من الخوف من العقوبة الرسمية. وتوضح الأدبيات المرتبطة بغوفمان أن التفاعل الاجتماعي يتضمن اهتمامًا مستمرًا بالانطباعات التي يتركها الفرد لدى الآخرين، وأن سلوك الإنسان في حضور الآخرين يرتبط بمحاولته المحافظة على تعريف معين لذاته داخل الموقف الاجتماعي.

وفي المجتمع العراقي، يمكن أن تتخذ هذه العملية أهمية خاصة عندما تتداخل الفردانية المتنامية لدى الشباب مع استمرار قوة الاعتبارات العائلية والاجتماعية. فالشاب قد يرغب في التعبير عن رأي شخصي، لكنه يعيد حساباته عندما يدرك أن الرأي يمكن أن يُفسر على أنه إساءة إلى الأسرة

أو خروج عن الجماعة أو رفض للقيم السائدة. وبذلك يتحول الصمت إلى وسيلة لإدارة التوازن بين الذات والجماعة.

رابعًا: الصمت والسلطة الاجتماعية

لا يمكن دراسة الصمت دون دراسة السلطة. فالقدرة على الكلام ليست موزعة بالتساوي بين الأفراد؛ إذ يمتلك بعض الأشخاص قدرة أكبر على التعبير عن آرائهم بسبب المكانة الاجتماعية أو السلطة أو الموارد الاقتصادية أو العلمية أو المؤسسية التي يمتلكونها. وفي المقابل، قد يجد آخرون أنفسهم في مواقع تجعل التعبير أكثر تكلفة.

وقد بين بورديو أن اللغة ليست مجرد وسيلة محايدة للتواصل، وإنما ترتبط بالسوق اللغوي وبالمكانة (Bourdieu, 1991)والشرعية والقدرة على فرض أنماط معينة من الكلام بوصفها مشروعة

ومن هنا يمكن فهم الصمت باعتباره نتيجة من نتائج التفاوت في امتلاك الحق الاجتماعي في الكلام؛ فليس كل شخص قادرًا على أن يقول الشيء نفسه بالطريقة نفسها، وليس كل خطاب يحظى بالاعتراف ذاته.

إن السلطة قد تعمل بصورة مباشرة من خلال المنع والعقوبة، لكنها قد تعمل أيضًا بصورة غير مباشرة من خلال جعل بعض الأفراد يشعرون بأن الحديث غير مناسب أو غير مجدٍ أو غير آمن. وهنا تصبح السلطة أكثر فاعلية عندما تتحول إلى توقع داخلي لدى الفرد؛ أي عندما يبدأ الفرد بمراقبة كلامه بنفسه قبل أن يطلب منه أحد الصمت.

ومن هذا المنظور، لا تكون الرقابة الاجتماعية دائمًا خارجية. فقد تتحول إلى رقابة ذاتية يمارسها الفرد على نفسه. وعندما يقول الشاب: «لا أريد أن أتكلم حتى لا تحدث مشكلة»، أو «ما الفائدة من الكلام؟»، أو «خليني ساكت أفضل»، فإنه لا يصف فقط قرارًا شخصيًا، وإنما يكشف عن تقدير للعواقب الاجتماعية المحتملة للكلام.

خامسًا: الصمت والخوف من الوصمة الاجتماعية

تعد الوصمة الاجتماعية من أهم المفاهيم التي تساعد في تفسير الصمت. فالإنسان لا يخشى دائمًا العقوبة الرسمية، بل قد يخشى كذلك فقدان القبول الاجتماعي. ولذلك فإن الموضوعات التي يمكن

أن تؤدي إلى وصف الفرد بأنه مختلف أو متمرد أو غير محترم أو غير منسجم قد تصبح موضوعات صامتة.

وتظهر الوصمة في الحياة اليومية من خلال مجموعة من العمليات الاجتماعية التي تحدد المقبول وغير المقبول، والطبيعي وغير الطبيعي، والمحترم وغير المحترم. وعندما يدرك الفرد أن التعبير عن رأي معين قد يؤدي إلى تصنيف اجتماعي سلبي، فإنه قد يختار الصمت حتى لو كان مقتنعًا برأيه. (الفتلاوي، 2019)

ومن هنا يمكن فهم بعض أشكال الصمت لدى الشباب بوصفها نتيجة للصراع بين الرغبة في الاستقلال وبين الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي. فالشاب يريد أن يكون مستقلًا في اختياراته، لكنه في الوقت نفسه يحتاج إلى الاعتراف من الأسرة والأصدقاء والزملاء والمجتمع. وكلما ارتفعت تكلفة فقدان هذا الاعتراف، زادت احتمالية اللجوء إلى الصمت أو التعبير غير المباشر.

سادسًا: الأسرة بوصفها مجالًا لإنتاج الصمت

تمثل الأسرة واحدة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يتعلم فيها الفرد معنى الكلام والصمت. فمنذ الطفولة يتعلم الإنسان أن هناك أوقاتًا للكلام وأوقاتًا للصمت، وموضوعات يمكن الحديث عنها وموضوعات لا ينبغي مناقشتها، وأشخاصًا يمكن الاعتراض عليهم وأشخاصًا ينبغي احترامهم وعدم مجادلتهم.

ولا يعني ذلك أن الأسرة تنتج الصمت بصورة سلبية دائمًا؛ فقد يكون الصمت داخل الأسرة وسيلة للحفاظ على الهدوء وتجنب النزاع، وقد يكون شكلًا من أشكال الاحترام أو مراعاة مشاعر الآخرين. غير أن المشكلة تظهر عندما يصبح الصمت هو الوسيلة الوحيدة المقبولة للتعامل مع الخلاف.

فإذا تعلم الشاب منذ البداية أن الاعتراض يمثل إساءة، وأن النقاش مع الأكبر سنًا يمثل خروجًا عن الاحترام، وأن المشكلات العائلية يجب أن تبقى خارج الحديث، فإنه قد يحمل هذه القواعد معه إلى الجامعة والعمل والعلاقات الاجتماعية. وهكذا تتحول القاعدة الأسرية إلى نمط عام في إدارة الاختلاف. (عوجة، 2019)

وتظهر أهمية هذا الجانب في المجتمع العراقي لأن الأسرة ما تزال تؤدي أدوارًا مركزية في التنشئة الاجتماعية والحماية والدعم وصناعة القرارات المتعلقة بالشباب. ولذلك فإن فهم الصمت الشبابي يحتاج إلى النظر إلى العلاقة بين التنشئة الأسرية وبين القدرة على التعبير عن الرأي، لا بوصفها علاقة سببية بسيطة، وإنما بوصفها عملية اجتماعية طويلة يتعلم الفرد خلالها حدود الكلام.

سابعًا: الجامعة والحياة الأكاديمية بوصفهما فضاءين للصمت

تمثل الجامعة فضاءً مهمًا يمكن أن تظهر فيه أشكال متعددة من الصمت. فالطالب قد يصمت داخل المحاضرة لأنه يخشى الخطأ، أو يخشى تقييم الآخرين، أو يرى أن رأيه لن يكون مؤثرًا، أو لأنه تعود على نمط تعليمي يجعل المدرس مصدر المعرفة الأساسي والطالب متلقيًا لها. وقد يكون الصمت في بعض الحالات نتيجة لثقافة تعليمية لا تشجع السؤال والنقاش.

ولا يقتصر الأمر على الطلبة؛ فقد يظهر الصمت كذلك داخل المؤسسات الأكاديمية بين العاملين، عندما يمتنع الأفراد عن تقديم ملاحظاتهم أو اعتراضاتهم أو مخاوفهم. وتظهر دراسات عراقية حديثة أن مفهوم الصمت التنظيمي أصبح موضوعًا حاضرًا في دراسة المؤسسات العراقية، إذ عرّفت إحدى الدراسات الصمت التنظيمي بأنه حجب الآراء والمخاوف المتعلقة بالقضايا التنظيمية، ودرست ذلك في قسم النشاطات الطلابية في جامعة الموصل (الكواز، 2023)

كما تناولت دراسة عراقية أخرى الصمت التنظيمي لدى الأكاديميين في بعض كليات جامعة البصرة، وربطته بأبعاد مثل صمت الإذعان والصمت الدفاعي والصمت الداعم للمجتمع، واعتمدت دراسة ميدانية على عينة من التدريسيين، بما يؤكد أن الصمت داخل المؤسسات لا يمكن تفسيره بوصفه سلوكًا فرديًا فقط، بل يرتبط أيضًا بالبيئة التنظيمية والعلاقات المهنية. وقد نشرت الدراسة في مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، (الناصري، 2023)

ومن الناحية الاجتماعية ، تكشف هذه الدراسات أن المؤسسة قد تنتج شروط الصمت عندما يشعر الفرد بأن التعبير لا يحقق فائدة، أو عندما ترتبط المعارضة بتكاليف مهنية أو اجتماعية، أو عندما لا توجد قنوات مؤسسية حقيقية لاستقبال الرأي. ولذلك فإن معالجة الصمت لا تكون بمجرد مطالبة الأفراد بالكلام، وإنما بإعادة بناء البيئة التي تجعل الكلام آمنًا ومؤثرًا.

ثامنًا: الشباب العراقي بين التعبير العلني والتعبير غير المباشر

يحتل الشباب موقعًا مركزيًا في دراسة الصمت الاجتماعي في العراق، لأنهم عاشوا خلال العقود الأخيرة تغيرات سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية عميقة. وقد أنتجت هذه التحولات فجوة بين تطلعات الشباب وبين الإمكانات المتاحة أمامهم لتحقيق هذه التطلعات.

ومن المهم هنا عدم تفسير انخفاض المشاركة الاحتجاجية المباشرة، في أي مرحلة، باعتباره دليلًا على اختفاء الرغبة في التغيير. فقد خلصت دراسة حديثة لبيت تشاتام هاوس إلى أن غياب حركة احتجاج جماهيرية واسعة في العراق لا ينبغي تفسيره باعتباره دليلًا على أن الشباب أصبحوا أكثر قبولًا بالوضع القائم، وإنما شهدت أشكال النشاط المدني تحولًا نحو أنماط أقل مباشرة وأكثر ارتباطًا بالحياة اليومية نتيجة ارتفاع مخاطر المواجهة السياسية المباشرة. (Al-shakerwi, 2024)

وتشير الدراسة نفسها إلى أن عددًا من الشباب العراقيين اتجهوا بعد احتجاجات تشرين إلى ما وصفته ب«السياسة اليومية»، من خلال العمل في مجالات المجتمع المدني وريادة الأعمال وحقوق الإنسان والبيئة وغيرها، وهو ما يعني أن التعبير السياسي والاجتماعي لا ينبغي حصره في التظاهر والمشاركة الرسمية، بل يمكن أن يظهر في ممارسات يومية أقل وضوحًا وأكثر ارتباطًا بتغيير الواقع المحيط بالفرد.

وهذه النتيجة مهمة في دراسة الصمت؛ لأنها تمنع الباحث من الوقوع في خطأ مساواة الصمت بالعزوف الكامل. فقد يكون الشاب صامتًا عن موضوع معين في مجلس أو مؤسسة، لكنه يمارس فعلًا اجتماعيًا في مجال آخر. وقد لا يشارك في خطاب سياسي مباشر، لكنه يعبّر عن موقفه من خلال مشروع ثقافي أو نشاط تطوعي أو مبادرة اجتماعية أو موقف رقمي أو اختيار مهني.

تاسعًا: الصمت بعد تجربة تشرين

تمثل احتجاجات تشرين 2019 نقطة مهمة في فهم علاقة الشباب العراقي بالكلام والصمت والمشاركة. فقد شكلت الاحتجاجات مساحة واسعة للتعبير العلني عن مطالب سياسية واجتماعية واقتصادية، لكنها في الوقت نفسه جعلت الشباب أكثر وعيًا بكلفة المواجهة المباشرة.

ولا يعني ذلك أن تجربة تشرين أنتجت الصمت بالضرورة، بل يمكن القول إنها أعادت تشكيل طرائق التعبير. فقد أظهرت التجربة أن التعبير العلني يمكن أن يؤدي إلى نتائج سياسية واجتماعية، لكنه قد يكون مصحوبًا أيضًا بمخاطر كبيرة. ولذلك أصبح بعض الشباب أكثر ميلًا إلى البحث عن أشكال أخرى من المشاركة والتغيير.

وتشير دراسة تشاتام هاوس إلى أن المطالب المرتبطة باحتجاجات تشرين لم تتحقق بصورة كاملة، وأن تضييق المجال المدني والسياسي دفع عددًا من الشباب إلى استكشاف بدائل من خلال السياسة اليومية والمقاومة البناءة، بدلًا من المواجهة المباشرة وحدها.

وهنا يمكن فهم الصمت باعتباره جزءًا من إعادة ترتيب العلاقة بين الفرد والمجال العام. فقد يكون الصمت عن بعض القضايا نتيجة إدراك للمخاطر، لكنه لا يعني بالضرورة التخلي عن الرغبة في التغيير. وقد ينتقل التعبير من الشارع إلى الجامعة، ومن الاجتماع السياسي إلى الفضاء الرقمي، ومن الخطاب المباشر إلى النشاط المدني، ومن المواجهة إلى بناء بدائل صغيرة داخل المجتمع.

عاشرًا: الصمت الرقمي ومفارقة التواصل

أحدثت وسائل التواصل الاجتماعي تغيرًا مهمًا في مفهوم الصمت؛ لأن الفرد يستطيع أن يكون حاضرًا في فضاء رقمي واسع من دون أن يكون متكلمًا بصورة مباشرة. وقد يقرأ منشورات سياسية واجتماعية ويشاهد النقاشات ويكوّن مواقف، لكنه لا يعلق ولا يعيد النشر ولا يعلن موقفه.

وهذا النوع من الصمت الرقمي لا يمكن تفسيره بسهولة. فقد يكون نتيجة عدم الاهتمام، أو الخوف من التقييم، أو الرغبة في حماية الخصوصية، أو تجنب النزاعات، أو الخوف من سوء تفسير الموقف، أو ببساطة تفضيل المراقبة على المشاركة. ولذلك فإن عدد المنشورات أو التعليقات لا يكفي وحده لقياس مستوى الاهتمام الاجتماعي أو السياسي.

كما أن الفضاء الرقمي قد يتيح للفرد التعبير بطريقة غير مباشرة. فبدل أن يقول «أنا أرفض»، قد ينشر صورة أو مقطعًا أو عبارة رمزية. وبدل أن يدخل في نقاش مباشر، قد يعيد نشر محتوى يعبر عن موقفه. وهنا يصبح الحد الفاصل بين الصمت والكلام أكثر تعقيدًا، لأن التعبير لم يعد مرتبطًا بالخطاب اللفظي وحده.

ومن منظور اجتماعي ، ينبغي التعامل مع الصمت الرقمي باعتباره ممارسة مرتبطة بإدارة الهوية والخصوصية والمخاطر الاجتماعية. فالفرد يدرك أن ما يكتبه يمكن أن يبقى قابلًا للتداول، وأن الجمهور الرقمي ليس جمهورًا واحدًا، بل مجموعة من الجماعات المختلفة التي قد تضم الأسرة والزملاء والأصدقاء وأصحاب العمل. ولذلك قد يختار الفرد الصمت لأنه لا يستطيع التحكم في الجمهور الذي سيقرأ كلامه.

الحادي عشر: صمت الإذعان وصمت الدفاع وصمت الاحتفاظ بالعلاقة

يمكن التمييز تحليليًا بين أنماط متعددة من الصمت، شرط ألا تتحول هذه الأنماط إلى تصنيفات جامدة. فهناك صمت قد ينشأ عن الإذعان، عندما يعتقد الفرد أن الأمور لن تتغير مهما تحدث. وهناك صمت دفاعي ينشأ عندما يكون الكلام مصدر خطر محتمل على الفرد، فيختار عدم الإفصاح عن رأيه حمايةً لنفسه. وهناك صمت يرتبط بالمحافظة على العلاقات، عندما يرى الفرد أن التعبير عن الخلاف قد يؤدي إلى تفكك علاقة اجتماعية مهمة.

وتشير الأدبيات العراقية في مجال الصمت التنظيمي إلى استخدام تمييزات مشابهة بين صمت الإذعان والصمت الدفاعي والصمت الاجتماعي، كما يظهر في الدراسات التي تناولت الصمت داخل المؤسسات العراقية. وقد أظهرت دراسة أجريت في المعهد التقني في الكوفة، مثلًا، اهتمامًا بهذه الأبعاد وربطتها بسلوك المواطنة التنظيمية، مع التأكيد على أهمية فتح قنوات الحوار وإتاحة المجال للعاملين لإبداء آرائهم.

ويمكن نقل هذا التحليل بحذر من المجال التنظيمي إلى الحياة الاجتماعية الأوسع، مع الانتباه إلى أن الصمت الشبابي ليس بالضرورة صمتًا تنظيميًا. فقد يصمت الشاب لأنه فقد الثقة، أو لأنه يخشى خسارة علاقة، أو لأنه يرى أن المجتمع لن يتقبل رأيه، أو لأنه ينتظر ظرفًا أفضل للتعبير. (Kerkvliet, 2009)

ويبرز هنا مفهوم يمكن تسميته «صمت اليأس»، وهو الصمت الذي لا يقوم أساسًا على الاقتناع بالوضع القائم، وإنما على الاعتقاد بأن التعبير لن يؤدي إلى نتيجة. ويختلف هذا النوع عن صمت الإذعان؛ لأن الفرد قد يكون رافضًا للواقع من الناحية القيمية، لكنه لا يرى قدرة واقعية على

تغييره. وفي هذه الحالة يتحول الصمت إلى نتيجة لفجوة بين الرغبة في التغيير والإحساس بالقدرة على تحقيقه.

الثاني عشر: الصمت بوصفه نتيجة لفقدان الثقة

الثقة الاجتماعية عنصر مهم في تفسير العلاقة بين الكلام والمشاركة. فالفرد لا يتحدث عندما يعتقد أن كلامه سيُفهم أو يحترم أو يؤدي إلى نتيجة. وإذا تكررت التجارب التي يشعر فيها الفرد بأن رأيه لا قيمة له، فقد يتطور لديه نمط من الانسحاب التدريجي.

ويبدأ هذا الانسحاب غالبًا بصورة بسيطة؛ إذ يتوقف الفرد عن تقديم الاقتراحات، ثم يتوقف عن الاعتراض، ثم يكتفي بالمراقبة، ثم يتجنب المشاركة في النقاشات. ومع مرور الوقت يصبح الصمت عادة اجتماعية وليس مجرد قرار مؤقت.

ومن هنا فإن الصمت قد يكون نتيجة تراكمية. فالمشكلة ليست في موقف واحد لم يتحدث فيه الفرد، وإنما في سلسلة من الخبرات التي جعلته يتعلم أن الكلام غير مجدٍ أو مكلف. وهذا يفسر لماذا لا يكفي أن تفتح المؤسسة أو الجماعة مجالًا للكلام بصورة شكلية، بل ينبغي أن يشعر الفرد بأن الكلام له أثر.

إن العلاقة بين الثقة والصمت مهمة خصوصًا في المؤسسات التي تتطلب المشاركة، مثل الجامعة ومكان العمل والجماعات الشبابية. فإذا كانت قنوات المشاركة موجودة شكليًا ولكن نتائجها لا تظهر، فإن المشاركة قد تنخفض، ويحل محلها الصمت أو التعبير غير الرسمي.

الثالث عشر: القيم الاجتماعية ودورها في تشكيل الصمت

لا يمكن تفسير الصمت بعيدًا عن القيم. فكل مجتمع يمتلك مجموعة من القيم التي تحدد ما يعد احترامًا أو إساءة، شجاعة أو تهورًا، أدبًا أو تجاوزًا، ولاءً أو خيانة. وهذه القيم لا تعمل فقط من خلال النصوص الرسمية، وإنما من خلال التوقعات اليومية التي يوجه بها الناس سلوك بعضهم بعضًا.

وفي السياق العراقي، يمكن أن تتداخل قيم احترام الأكبر، والمحافظة على سمعة الأسرة، والحرص على العلاقات الاجتماعية، وتجنب الفضيحة، وحماية الجماعة، مع قيم حديثة مثل الاستقلالية والحرية الشخصية وحق التعبير. ومن ثم قد يجد الشاب نفسه أمام منظومتين من

التوقعات: منظومة تدفعه نحو التعبير عن الذات، وأخرى تدفعه نحو ضبط الذات حفاظًا على الانسجام الاجتماعي.

ولا ينبغي التعامل مع هذا التداخل باعتباره تناقضًا سلبيًا بالضرورة؛ فهو جزء من التحولات الاجتماعية التي يعيشها المجتمع. فالشباب لا ينتقلون ببساطة من منظومة قيم قديمة إلى منظومة جديدة، وإنما يعيدون تركيب القيم داخل حياتهم اليومية. وقد ينتج عن ذلك صمت انتقائي؛ أي أن الفرد يتحدث في بعض البيئات ويصمت في بيئات أخرى، ويختار موضوعات معينة للتعبير وموضوعات أخرى للاحتفاظ بها.

ومن هنا يمكن القول إن الصمت ليس فقط نتيجة للسلطة، وإنما هو أيضًا نتيجة للتنشئة والقيم. فالفرد قد يصمت لأنه يرى أن الصمت هو السلوك الصحيح أخلاقيًا في موقف معين، حتى لو لم يكن هناك خوف مباشر من العقوبة.

الرابع عشر: الصمت والمكانة الاجتماعية

ترتبط القدرة على الكلام بالمكانة الاجتماعية. فالشخص الذي يمتلك مكانة عالية يستطيع غالبًا أن يتحدث بطريقة مختلفة عن الشخص الذي يشغل موقعًا هامشيًا. وقد يُفسر الكلام نفسه بطريقة مختلفة تبعًا لمن قاله.

وهذا يفسر لماذا قد يكون بعض الشباب أكثر قدرة على التعبير من غيرهم. فالعمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والمكانة المهنية، والوضع الاقتصادي، والعلاقات الاجتماعية، كلها قد تؤثر في قدرة الفرد على تحويل رأيه إلى خطاب مسموع.

ومن هنا فإن دراسة الصمت ينبغي ألا تركز فقط على سؤال «لماذا يصمت الفرد؟»، بل يجب أن تضيف سؤالًا آخر هو: «من الذي يستطيع أن يتكلم؟». فهذا السؤال ينقل التحليل من المستوى النفسي إلى المستوى البنيوي.

وقد أشار بورديو إلى العلاقة بين اللغة والسلطة الرمزية، مبينًا أن الكلام لا يكتسب قيمته من محتواه فقط ، بل

من المواقع الاجتماعية للمتكلم ومن شروط الاعتراف الاجتماعي بكلامه. ومن ثم فإن الصمت يمكن أن (Bourdieu, Language and symbolic power, 1991) يكون انعكاسا لعدم تكافؤ فرص الكلام

الخامس عشر: الصمت والمقاومة اليومية لدى الشباب

إن مقاومة الشباب لا تأخذ شكلًا واحدًا. فقد تكون علنية ومباشرة، وقد تكون هادئة وغير مباشرة، وقد تظهر في الاختيارات اليومية. وعندما لا يستطيع الفرد مواجهة بنية اجتماعية بصورة مباشرة، قد يبحث عن مساحات صغيرة يستطيع فيها الحفاظ على استقلاليته.

وتقدم أعمال جيمس سكوت إطارًا مهمًا لفهم هذه الممارسات، إذ يرى أن الفئات الأقل قوة تستطيع أن تستخدم أشكالًا من المقاومة اليومية لا تتطلب إعلان المواجهة بصورة مباشرة (Scott, Domination and the arts of resistance, 1990) . وفي هذا السياق يمكن أن يكون الصمت نفسه جزءًا من التفاوض، خصوصًا عندما يرفض الفرد تقديم المعلومات أو المشاركة في خطاب لا يقتنع به، أو عندما يستخدم الصمت لإجبار الطرف الآخر على إعادة النظر في موقفه.

لكن من الضروري عدم تمجيد الصمت بوصفه مقاومة دائمًا. فالصمت قد يكون مقاومة في سياق، وعجزًا في سياق آخر. وقد يكون حماية للنفس في موقف، ويأسًا في موقف آخر. ولذلك فإن القيمة العلمية للتحليل الاجتماعي تكمن في دراسة السياق الذي ينتج الصمت بدل إطلاق حكم مسبق عليه.

السادس عشر: الصمت والانسحاب الاجتماعي

قد يتحول الصمت من موقف مؤقت إلى نمط من الانسحاب الاجتماعي. ويحدث ذلك عندما يشعر الفرد بأن المشاركة لا تمنحه اعترافًا أو فائدة أو حماية. ومع استمرار التجربة، يصبح الانسحاب وسيلة لتقليل الاحتكاك بالمجتمع.

والانسحاب هنا لا يعني بالضرورة العزلة الكاملة. فقد يعيش الشاب وسط أسرته وزملائه وأصدقائه ويستخدم وسائل التواصل الاجتماعي بصورة مستمرة، لكنه يحتفظ بمواقفه الحقيقية لنفسه. ولذلك فإن المظاهر الخارجية للتفاعل لا تكشف دائمًا مستوى المشاركة الحقيقية.

وهذا الشكل من الصمت مهم في فهم الشباب لأنه قد يكون غير مرئي. فالمجتمع قد يظن أن الشاب متكيف لأنه لا يعترض، بينما يكون الشاب في الحقيقة قد فقد الثقة في جدوى المشاركة. وقد يظن أن الهدوء دليل على الرضا، بينما يكون الهدوء نتيجة لإحساس عميق بعدم القدرة على التأثير. (حافظ سلام هاشم، 2023)

وهنا تظهر خطورة تفسير الصمت بوصفه موافقة. فالسكوت لا يمنح الباحث الحق في افتراض الرضا، ما لم توجد أدلة أخرى تؤيد هذا التفسير.

السابع عشر: الصمت الاجتماعي وإشكالية قراءة المجتمع للشباب

يؤدي المجتمع أحيانًا دورًا في إنتاج الصمت من خلال الطريقة التي يفسر بها كلام الشباب. فإذا فُسر اعتراض الشاب دائمًا بوصفه تمردًا، وسؤاله بوصفه تشكيكًا، ونقده بوصفه إساءة، فإن مساحة الكلام تضيق تدريجيًا.

وفي المقابل، عندما يُنظر إلى الشباب باعتبارهم شركاء اجتماعيين قادرين على التفكير والنقد والمبادرة، فإن التعبير يصبح أكثر احتمالًا. ولهذا فإن علاقة المجتمع بالشباب لا تتحدد فقط بمقدار الفرص التي يقدمها لهم، وإنما كذلك بطريقة الاعتراف بهم بوصفهم فاعلين اجتماعيين.

وقد أشارت دراسة تشاتام هاوس إلى أن بعض المبادرات الرسمية تجاه الشباب في العراق تعاملت معهم بوصفهم فئة ينبغي إشراكها ضمن أطر محددة، بينما تؤكد خبرات الشباب التي ناقشتها الدراسة أهمية النظر إليهم بوصفهم شركاء قادرين على قيادة المبادرات والتأثير في القرارات.

وهذا يوضح أن معالجة الصمت لا تتم فقط بإعطاء الشباب «مساحة للكلام»، وإنما بمنح كلامهم قيمة اجتماعية ومؤسسية حقيقية.

الثامن عشر: الصمت بوصفه مؤشرًا اجتماعياً

يمكن النظر إلى الصمت الاجتماعي بوصفه مؤشرًا يكشف حالة العلاقة بين الفرد والمجتمع. فعندما يرتفع الصمت في موضوع معين، فإن ذلك قد يشير إلى حساسية الموضوع أو قوة الضوابط الاجتماعية المحيطة به. وعندما ينتشر الصمت داخل مؤسسة، فقد يكشف عن ضعف الثقة أو غياب الحوار أو الخوف من النتائج. وعندما يظهر الصمت لدى الشباب في قضايا عامة،

فقد يعكس تغيرًا في طرق المشاركة أو ضعفًا في الشعور بالفاعلية أو انتقالًا إلى مجالات أخرى للتعبير.

وبذلك لا ينبغي دراسة الصمت بوصفه متغيرًا معزولًا، بل ضمن منظومة من المتغيرات الاجتماعية التي تشمل الثقة، والمكانة، والقيم، والسلطة، والفاعلية الاجتماعية، والانتماء، والخوف من الوصمة، والخبرة السابقة مع المشاركة.

وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في المجتمع العراقي، لأن فهم الشباب لا يمكن أن يعتمد على ما يصرحون به فقط، بل ينبغي أن يدرس أيضًا ما يتجنبون التصريح به، والموضوعات التي يتحدثون عنها في المجال الخاص دون العام، والفروق بين الخطاب الرسمي والخطاب اليومي، وبين الموقف المعلن والممارسة الفعلية.

التاسع عشر: نحو فهم اجتماعي جديد للصمت الشبابي العراقي

إن المقاربة الاجتماعية للصمت الشبابي في العراق ينبغي أن تنطلق من فكرة أساسية مفادها أن الصمت ليس ظاهرة ذات معنى واحد. إنه ممارسة اجتماعية متعددة الدلالات، تتشكل عند تقاطع البنية الاجتماعية مع الفعل الفردي. ولذلك فإن الشاب ليس مجرد ضحية لبنية تجبره على الصمت، كما أنه ليس فاعلًا حرًا بالكامل يختار الصمت دون قيود. وإنما يتحرك داخل مساحة تفاوضية يحاول فيها حماية ذاته والحفاظ على علاقاته وتحقيق أهدافه والتعبير عن مواقفه بالقدر الممكن.

ومن هنا يمكن اقتراح مفهوم «الصمت التفاوضي» لفهم بعض أنماط الصمت لدى الشباب العراقي. والمقصود به الصمت الذي يستخدمه الفرد للتفاوض مع البيئة الاجتماعية، بحيث لا يعلن موقفه بصورة مباشرة، لكنه لا يتخلى عنه بالضرورة. وقد يظهر هذا النوع عندما يوازن الفرد بين رغبته في التعبير وبين حاجته إلى الحفاظ على علاقة أو مكانة أو فرصة.

كما يمكن الحديث عن «الصمت الوقائي» عندما يكون الهدف الأساسي حماية الذات من نتائج اجتماعية أو مهنية محتملة، وعن «صمت اليأس» عندما يكون الامتناع عن الكلام نتيجة فقدان الاعتقاد بجدوى التعبير، وعن «الصمت المقاوم» عندما يتحول الامتناع عن المشاركة في خطاب معين إلى شكل من أشكال الرفض أو عدم التعاون.

وهذه المفاهيم لا ينبغي أن تُعامل بوصفها نتائج نهائية، وإنما بوصفها مفاهيم تحليلية يمكن اختبارها ميدانيًا. فالقيمة العلمية الحقيقية لها تظهر عندما تُترجم إلى مؤشرات قابلة للقياس والمقارنة داخل المجتمع العراقي.

العشرون: الصمت بين إعادة إنتاج النظام الاجتماعي وإمكان تغييره

يكشف تحليل الصمت أن النظام الاجتماعي لا يستمر فقط من خلال القوانين والمؤسسات الرسمية، وإنما يستمر أيضًا من خلال السلوكيات اليومية الصغيرة التي تجعل الواقع القائم يبدو طبيعيًا. وعندما يصمت الأفراد عن موضوع معين باستمرار، قد يتحول هذا الصمت إلى جزء من القاعدة الاجتماعية، ويصبح الحديث عن الموضوع هو السلوك الاستثنائي.

وهذا ما يجعل الصمت ذا أهمية كبيرة في تحليل إعادة إنتاج النظام الاجتماعي. فالأفراد قد يساهمون في استمرار قاعدة اجتماعية لا يؤمنون بها بصورة كاملة، فقط لأنهم يتعاملون معها باعتبارها أمرًا واقعًا لا يمكن تغييره. وهنا يصبح الصمت أحد الآليات التي تجعل البنية الاجتماعية تستمر.

لكن الصمت نفسه يمكن أن يحمل إمكانية التغيير. فحين يتحول الصمت إلى انسحاب أو رفض أو تعبير رمزي أو مساحة لإعادة التفكير، يمكن أن يكون مرحلة تسبق ظهور خطاب جديد. ولهذا فإن العلاقة بين الصمت والتغيير ليست علاقة تناقض مطلق؛ فقد يكون الصمت أحيانًا أحد أشكال المحافظة على النظام، وقد يكون في أحيان أخرى مرحلة من مراحل إعادة صياغة العلاقة معه.

الحادي والعشرون: دلالات الصمت في المجتمع العراقي المعاصر

يمكن القول إن الصمت لدى الشباب العراقي يعكس بدرجة كبيرة التوتر بين الحاجة إلى التعبير والحاجة إلى الأمان الاجتماعي. فالشاب يعيش في بيئة تتسع فيها فرص التعبير بفعل التعليم والتكنولوجيا ووسائل التواصل، لكنها في الوقت نفسه تحتوي على قيود اجتماعية ومؤسسية تجعل التعبير غير متساوٍ بين الجميع.

ولهذا فإن الصمت قد يصبح استراتيجية يومية لإدارة هذا التوتر. فالشاب لا يختار دائمًا بين «الكلام» و«الصمت» بوصفهما خيارين منفصلين، وإنما ينتقل بين درجات متعددة من التعبير، فيتكلم مع شخص ويصمت أمام آخر، يعبّر في المجال الخاص ويتحفظ في المجال العام، ينشر

رأيًا رمزيًا بدل التصريح المباشر، أو ينسحب من النقاش بدل الدخول في مواجهة. (Zerubavel, 2006)

ومن هنا فإن المجتمع الذي يريد فهم الشباب ينبغي ألا يكتفي بسؤالهم عن آرائهم، بل ينبغي أن يسأل أيضًا عن أسباب عدم التعبير، وعن المواقف التي يشعرون فيها أن الكلام غير ممكن أو غير آمن أو غير مجدٍ. فهذه الأسئلة تكشف طبقة أعمق من الواقع الاجتماعي.

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن الصمت الاجتماعي لدى الشباب العراقي لا يمكن اختزاله في كونه غيابًا للكلام أو ضعفًا في القدرة على التعبير، بل يمثل ممارسة اجتماعية متعددة الدلالات تتشكل داخل علاقات القوة والقيم والمعايير والتنشئة والمكانة الاجتماعية والخبرة السابقة مع المؤسسات. فالصمت قد يكون تعبيرًا عن الامتثال، لكنه قد يكون في حالات أخرى وسيلة للحماية أو إدارة العلاقات أو المحافظة على المكانة، وقد يتحول أحيانًا إلى شكل من أشكال المقاومة اليومية أو الانسحاب من المشاركة.

كما أظهر التحليل أن فهم الصمت يتطلب الانتقال من التفسير الفردي إلى التفسير الاجتماعي . فالفرد لا يصمت بمعزل عن المجتمع، وإنما يصمت لأنه يتوقع ردود أفعال الآخرين، ويقدر تكاليف الكلام، ويوازن بين مصلحته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية، ويستحضر القواعد والقيم التي تعلمها خلال عملية التنشئة.

ويكشف تحليل الحياة اليومية كذلك أن الصمت لا يعني بالضرورة الرضا. فقد يلتزم الفرد الصمت لأنه فقد الثقة بجدوى الكلام، أو لأنه يخشى الوصمة، أو لأنه يرى أن المؤسسة لا تستجيب للرأي، أو لأنه يفضل التعبير في مجال آخر. ولهذا فإن تفسير الصمت باعتباره موافقة قد يقود إلى قراءة خاطئة للمجتمع.

أما في حالة الشباب العراقي، فإن الصمت يرتبط بصورة خاصة بالتوتر بين تطلعات جيل يبحث عن المشاركة والفاعلية وبين بنى اجتماعية ومؤسسية تحدد له في أحيان كثيرة حدود الكلام والتعبير. وتوضح الأدبيات الحديثة المتعلقة بالشباب العراقي بعد تشرين أن تراجع المواجهة

الاحتجاجية المباشرة لا يعني بالضرورة تراجع الرغبة في التغيير، إذ ظهرت أشكال أخرى من المشاركة والمبادرة والعمل المدني والسياسة اليومية.

وبذلك فإن الصمت لا ينبغي أن يُفهم بوصفه نهاية للتعبير، بل بوصفه جزءًا من مسار اجتماعي أوسع تتداخل فيه الرغبة في التغيير مع حسابات المخاطرة، والرغبة في الاستقلال مع الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي، والرفض مع المحافظة على العلاقات. ومن هنا يمكن أن يمثل الصمت مدخلًا اجتماعياً مهمًا لفهم ما وراء الخطاب المعلن في المجتمع العراقي.

إن القيمة العلمية لدراسة الصمت الاجتماعي لا تكمن في إثبات أن الشباب صامتون، وإنما في الكشف عن متى يصمتون، ولماذا يصمتون، وأمام من يصمتون، وما الذي لا يستطيعون قوله، وما الذي يقولونه بطرق غير مباشرة، ومتى يتحول الصمت من امتثال إلى مقاومة، ومن حماية للذات إلى يأس، ومن انسحاب إلى استعداد لشكل جديد من المشاركة. وهذه الأسئلة تجعل من الصمت موضوعًا اجتماعيا قائمًا بذاته، لا هامشًا تابعًا لدراسة الكلام أو المشاركة.

خلاصة المبحث:

ينطلق هذا المبحث من أن الصمت الاجتماعي ليس فراغًا تواصليًا، بل ممارسة اجتماعية تتشكل داخل شبكة من السلطة والقيم والمكانة والعلاقات اليومية. وفي حالة الشباب العراقي، يظهر الصمت بوصفه مساحة تفاوض بين الامتثال والمقاومة، وبين الرغبة في التعبير والحاجة إلى حماية الذات والعلاقات. ولذلك فإن دراسة الصمت تتيح الاقتراب من جوانب في الحياة الاجتماعية لا تظهر في الخطاب المعلن، وتساعد على فهم التناقض بين ما يقوله الأفراد وما يفعلونه، وبين ما يعلنونه في المجال العام وما يحتفظون به داخل المجال الخاص.

وعلى هذا الأساس، فإن الصمت الاجتماعي يمكن أن يكون موضوعًا مستقلًا للبحث الاجتماعي في العراق، ولا سيما إذا انتقل البحث من الوصف العام إلى القياس الميداني لأنماطه وأسبابه وآثاره، مع التمييز بين صمت الإذعان والصمت الوقائي وصمت اليأس والصمت التفاوضي والصمت المقاوم، ودراسة اختلاف هذه الأنماط باختلاف البيئة الأسرية والتعليمية والمهنية والرقمية والاجتماعية للشباب.

المراجع العربية

1. الفتلاوي، ميثاق هاتف. (2019). العلاقة بين رأس المال النفسي والصمت التنظيمي: بحث تحليلي لآراء عينة من الموظفين في مستشفى الحسين العام في كربلاء المقدسة. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 15*(4)، 1–22

2. عوجه، أزهار مراد. (2019). الصمت التنظيمي وتأثيره في سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية في المعهد التقني/الكوفة. *مجلة مركز دراسات الكوفة، 1*(53)

3. الكواز، عدي غانم، بشير، عمر حازم، وسلطان، موسى سالم. (2023). الصمت التنظيمي في قسم النشاطات الطلابية في جامعة الموصل من وجهة نظر أعضاء شعب النشاطات الطلابية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 15*(1)، 456–468

4. الناصري، محمد صالح هادي. (2023). الصمت التنظيمي للأكاديميين ودوره في منع تسرب المعرفة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الأساتذة في بعض كليات جامعة البصرة. *مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، 15*(49)، 184–206

5. حافظ، سلام هاشم، وجبار، ابتهاج خضير. (2023). الصمت التنظيمي وعلاقته بالاغتراب الوظيفي لدى موظفي دوائر الدولة. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 23*(3)، 97–121

المراجع الأجنبية

6. Al-Shakeri ,H) .2024 . (*Iraq's young agents of change : Supporting youth - led civic engagement after Tishreen*. Chatham House

7. Bourdieu , P . (1991) . *Language and symbolic power* . Harvard University Press

8. Foucault ,M)1978 .(*The history of sexuality Volume 1, An introduction*. Pantheon Books

9. Goffman ,E) .1959 . (*The presentation of self in everyday life* . Doubleday

10. Goffman ,E) .1963 . (*Stigma : Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall

11. Kerkvliet ,B .J .T) .2009 .(Everyday politics in peasant societies)and ours .(*The Journal of Peasant Studies, 36*(1), 227–243

12. Scott ,J .C) .1985 .(*Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. Yale University Press

13. Scott ,J .C) .1990 . (*Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Yale University Press

14. Spirkina ,A .K) .2024 . (Sociological theories of everyday life as a tool for researching silence practices. *Sotsiologicheskie Issledovaniya, 6*, 133–143

15. Zerubavel ,E) .2006 . (The social structure of denial .In E .Zerubavel ,*The elephant in the room: Silence and denial in everyday life* (pp. 47–60). Oxford University Press

الفصل السادس

المناهج وطرائق التدريس

م.م. صلاح كريم عبود
المديرية العامة لتربية واسط - العراق

الملخص

يتناول هذا الفصل المناهج وطرائق التدريس من خلال بناء المناهج وتطويرها، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وتقويم المناهج وتحسين المخرجات التعليمية. ويبدأ بعرض مفهوم المنهج وتطوره من التصور الذي يركز على المقررات والمعلومات إلى تصور أشمل يتناول الخبرات والأهداف وجوانب نمو المتعلم. ويناقش الأسس التي توجه اختيار المحتوى وتنظيمه، وصلته بخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع والغايات التربوية. ثم يعرض طرائق التدريس واستراتيجيات التعلم، مبينًا العلاقة بين اختيار الطريقة وطبيعة المادة والموقف التعليمي ودور كل من المعلم والمتعلم. كما يتناول التقويم بوصفه جزءًا من بناء المنهج وتنفيذه وتطويره، لا إجراءً منفصلًا يقتصر على قياس التحصيل في نهاية التعليم. وتستند المعالجة إلى المفاهيم والمراجع والأمثلة الواردة في الفصل، مع الربط بين التخطيط للمحتوى وتنظيم الخبرات ومتابعة النتائج. وتظهر أهمية النظر إلى عناصر المنهج باعتبارها منظومة متكاملة، تتأثر جودة كل عنصر فيها بعلاقته بالعناصر الأخرى. ويؤكد العرض أن تطوير المناهج لا يتحقق بتغيير العناوين أو إضافة موضوعات فقط، وإنما يستلزم مراجعة الأهداف وأساليب التنفيذ وأدوات التقويم ومدى ملاءمتها للحاجات التعليمية. وبذلك يقدم الفصل إطارًا لفهم التكامل بين المنهج والطريقة والتقويم، وإبراز دور المعلم في ترجمة الاختيارات التربوية إلى ممارسات صفية. وتكمن قيمته في جمع هذه المحاور ضمن معالجة توضح كيف يسهم التخطيط المنظم والتدريس الملائم والتقويم المستمر في تحسين نوعية الخبرات والمخرجات التعليمية. ويتيح الجمع بين هذه المكونات قراءة التقويم بوصفه مصدرًا للمعلومات التي تدعم التطوير، كما يوضح أن اختيار طريقة التدريس يرتبط بما يراد تحقيقه من خبرات. ومن هذا المنطلق تتكامل الأهداف والمحتوى والأنشطة مع المتابعة، بدل التعامل معها إجراءات منفصلة.

الكلمات المفتاحية: المناهج؛ طرائق التدريس؛ استراتيجيات التعلم؛ التقويم؛ المخرجات التعليمية

Abstract

This chapter discusses curricula and teaching methods through curriculum construction and development, instructional and learning strategies, and evaluation of educational outcomes. It begins with the development of the curriculum concept, moving from an emphasis on courses and information toward a broader understanding that includes experiences, objectives, and different aspects of learner development. The discussion considers the foundations of content selection and organization and their relationship to learner characteristics, social needs, and educational purposes. Teaching methods and learning strategies are then examined in relation to subject matter, instructional circumstances, and the respective roles of teachers and learners. Evaluation is treated as part of curriculum design, implementation, and improvement rather than an isolated measure of achievement at the end of instruction. Drawing on the concepts, references, and examples in the chapter, the analysis connects content planning with the organization of learning experiences and the interpretation of results. Curriculum elements are presented as an interdependent system in which the quality of each component depends on its relationship to the others. Development therefore involves more than adding topics or changing labels; it requires attention to objectives, implementation, evaluation tools, and educational needs. The chapter provides a framework for understanding the relationship

among curriculum, teaching method, and assessment, and highlights the teacher's role in translating educational choices into classroom practice and meaningful learning experiences.

Keywords: Curricula; Teaching methods; Learning strategies; Evaluation; Educational outcomes

المبحث الأول بناء المناهج وتطويرها

- **تعريف المنهج { لغة واصطلاحا }**

وردت كلمة منهج في القران الكريم في سورة ((المائدة))قال تعالى في محكم كتابه الكريم (لكل جعلنا منكم شرعا ومنهاجا) وورد عن ابن عباس قوله (لم يمت رسول الله حيث تركككم على طريق ناهجة "، وان كلمة منهاج ومنهج تعني الطريق السالك والواضح {مرعي والحيلة 2000، 22}

ويرجع مصطلح المنهج الى اللغة اللاتينية ومعناها مضمار السباق والذي كان يقام من وقت الى اخر في العصور اليونانية والرومانية ومع مرور الوقت تحول الى منهج للتدريب، واطلقت بالتالي على مقررات الدراسة والتدريب على كلمة منهج، وبالتالي يشير ذلك الى ان المنهج في الأصل لاتيني ويعني الطريقة التي ينتهجها الفرد للوصول الى هدف معين، و التوضيح الاكثر لمضمون المنهج لغة واصطلاحا يتمثل بالاتي

- المنهج في اللغة الوصول الى الطريق الواضح، ويعني وسيلة محددة للوصول الى غاية محددة
- المنهج اصطلاحا خطة شاملة يتم فيها تزويد المتعلمين بمجموعة من الخبرات التعليمية التي تعمل على تحقيق اهداف معينة

ولا بد من التميز بين مفهومين يحددان التسلسل الزمني للمنهج وهما المنهج التقليدي الكلاسيكي والمنهج الحديث {اللقاني، 2013: 25}

1 المفهوم الاول ويطلق عليه (المفهوم القديم او الكلاسيكي او الضيق --- الخ):

ويشير الى ان المنهج عبارة عن المواد الدراسية او المقررات او المعلومات او الحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكسابها للتلاميذ، وهذا المفهوم اقتصر فقط على الجانب المعرفي واهمل بقية الجوانب العاطفية والاجتماعية وغيرها من الجوانب التي لها دور كبير في تركيب وترتيب شخصية المتعلم فوجهت لهذا النوع من المنهج العديد من الانتقادات {موسى ،2007:24-25}

أ- الاقتصار على الناحية العقلية من نمو التلميذ :

يولي المنهج التقليدي عناية با لناحية العقلية، واهمل نواحي الشخصية الأخرى، وبذلك صارت تربية التلميذ قاصرة على حشو العقل بالمعلومات واهمال النواحي الاخرى كالتفكير والابتكار والتخيل، وهذا ليس السبيل الأمثل للعناية بالناحية العقلية

ب- اهمال توجيه السلوك:

افترض المنهج التقليدي (القديم) ان تزويد التلميذ بالمعارف يكفي لتوجيه السلوك بما يتفق مع المعارف ، وقد ثبت خطأ هذا الافتراض فالفرد لا يسلك في جميع الحالات تبعا لعلمه ومعرفته، فالمنهج باهتمامه بالمعلومات يهمل الانفعالات، والعواطف والدوافع ، وبالتالي يهمل منابع الطاقة الموجهة لسلوك الانسان، فتكون بذلك ضعيفة الاثر في تكوين الخلق وبناء الشخصية

ج- ضعف الاهتمام بالنشاط العملي:

ان الأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج ادى الى تركيز عناية المعلمين على النواحي النظرية للدراسة والأفلال من شأن النشاط المدرسي ، والدراسات العملية والميدانية تعد من وجهة نظر المعلمين امور هامشية في الحياة وربما في المدرسية، بل نظروا اليها كمضيعة لوقت الطلاب

د- انعزال المدرسة عن المجتمع:

طالما ان المنهج يضم مقررات دراسية محدودة وموحدة لجميع التلاميذ في جميع البيئات، فقد كان ذلك سببا في ضعف ارتباط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها التلاميذ، وبالتالي فشلت المدرسة في مساعدة التلاميذ على التكيف مع الحياة المعاصرة، والمساهمة في حل مشكلاتها وتطويرها { المكاوي،2000: 12- 13}

2- المفهوم الثاني للمنهج: (المنهج الحديث او الواسع):

ان المفهوم الحديث للمنهج الدراسي مشتق من مفهوم التربية، وهو يتأسس عليها، وبموجبه تغيرت وظيفة التربية من تزويد المتعلم بالمعلومات كما كان عليه المنهج التقليدي الى تعديل سلوك المتعلم على وفق متطلبات نموه اولا، وحاجات المجتمع، ومتطلبات الفلسفة التربوية التي تبناها ثانيا، وذلك بعد ان توصل المربون الى ان سلوك الانسان لا يمكن تعديله بمجرد تزويده بالمعلومات لان الانسان ليس بالضرورة ان يعمل بما يعلم، انما هنالك الكثير من العوامل التي يمكن ان توجه سلوك الانسان منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو روحي، ومنها الجسمي، وهذه العوامل تتداخل فيما بينها فتؤدي الى تكوين اتجاهات الفرد وميوله وعاداته وقيمه وانماط سلوكه وبالتالي عرف اللقاني المنهج الحديث بالاتي

{ هو مجموعة من الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة تلاميذها على تحقيق النتاجات التعليمية بأفضل ما تسطيعه قدراتهم }

وعرفه سعادة وابراهيم :

{ مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من اهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، مشتقة من اسس فلسفية واجتماعية ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف منها بقصد الاسهام في تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم بجوانبه العقلية والجسمية والوجدانية }{ سعادة وابراهيم ،2004 :7}

وبعد معرفة المفهومين (المنهج التقليدي القديم والمنهج الحديث والواسع لابد من التميز بين المفهومين لبيان اوجه الشبه والاختلاف بينهما، لذلك نضع جدولا للتميز بينهم ليتضح للقارئ ما هيه واهمية ومحتوي كل منهما {صالح وداخل، 2018: 22}

جدول رقم (1) التشابه والاختلاف بين المنهج القديم والمنهج التقليدي

المنهج القديم	المنهج الحديث
1 يقتصر مهمته على الجانب المعرفي فقط	1- لا تقتصر وظيفته على الجانب المعرفي وانما يتناول القدرات والمهارات الإبداعية
2- يقيد هذا المنهج حرية المعلم	2 للمعلم الحرية الكاملة في انتقاء المعلومة واستعمال الوسائل اللازمة لإيصالها

3 3 العزلة بين المدرسة والحياة العامة للمتعلم	3- توثيق الترابط بين متطلبات المتعلم والمجتمع
4 4 التلقين والحفظ استهدافا للعقل	4 التفكير والفهم والأبداع استهدافا للعقل
5 4 المدرسة هي المسؤول الاول عن اعداد وتنظيم ا المنهج	5 المدرسة والمعلم والمتعلم والبيئة المنزلية والاجتماعية هي المسؤول عن اعداد المنهج
6 6 يستعمل اختبارات ووسائل تقويمية تقيس كم المعرفة الموجودة عند المتعلم	6 يستعمل اختبارات ووسائل تقويمية حديثة تقيس مدى تغير السلوك وتنمية القدرات لدى المتعلم

- **عناصر المنهج الدراسي {Curriculum elements Academic}:**

من البديهي ان يتكون المنهج من مجموعة من المكونات والعناصر، ولم تعد كلمة منهج تعني المحتوى العلمي للكتب المقررة بل اصبح المنهج، منظومة تتكون من اربعة عناصر رئيسية هي { الاهداف – المحتوى – طرائق التدريس – التقويم }، وان العناية ب احد اركان هذه العناصر دون الاهتمام بالعناصر الاخرى يعد هدما لا ركان المنهج، وبالتالي يؤدي الى قصور في وظيفة المدرسة، والمنهج بهذا المعنى الشامل يعد مرادفا للعملية التربوية ويحاول تحقيق اغراضها، وان اي تطوير او تعديل في احد مكونات المنهج يجب ان يتبعه تعديل في المكونات الاخرى حتى يظل المنهج متماسكا ويؤدي دوره الفعال في العملية التعليمية ، ومن المعروف ان المنهج الدراسي لا يعمل من فراغ، حيث يتأثر المنهج بالعوامل البيئية الموجودة في المجتمع، وان ثقافة المجتمع وظروفه وطبيعة المعرفة وتطورها، وطبيعة المتعلم ومستوى نموه كل هذه ذات تأثير كبير على المنهج الدراسي، ويوضح الشكل الاتي { شكل 1} عناصر المنهج المدرسي والتكامل بين هذه العناصر، باعتبارها كل لا يتجزأ .

عناصر المنهج	
الاهداف	**المحتوى**
التقويم	**طرق التدريس**

شكل رقم {1}يوضح عناصر المنهج

نلاحظ ان الاسهم المتجهة في الشكل ان كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات المتبادلة الموجودة بين كل العناصر بمعنى ان كل عنصر يؤثر ويتأثر في العنصر الأخر وللمزيد ومعرفة هذا التاثيروالتأثر المتبادل لابد من الخوض في تفاصيل هذه العناصر

1 الاهداف { 0bjectives}: وتنقسم الاهداف في ابسط صورتها الى نوعين

• اهداف منهجية: وتمثل النواتج المرغوب في تحقيقها في جانب المتعلم والمجتمع معا كما يراها مصممو المناهج او صانعو القرارات العامة، وتصاغ هذا النوع من الأهداف في عبارات عامة ذات مجال واسع تعبر عن المرغوب في تحقيقه لفترة طويلة نسبيا، وتشير الأهداف المنهجية الى الغرض من نظام تعليمي كامل مثل { يجب انماء قدرات التلاميذ العقلية }، وتسمى هذه الأهداف بالأهداف الاستراتيجية، فهي اهداف عامة تستغرق وقتا طويلا لتحقيقها

• اهداف تعليمية: وهي الاهداف الأكثر تحديدا، وتصاغ في عبارات اكثر تفصيلا، وتتمثل بما يرغب في تحقيقه من قبل المتعلم خلال فترة قصيرة تتمثل في درس معين، ويطلق عليها بالأهداف السلوكية بمعنى من الممكن قياسها وملاحظتها في سلوك التلميذ ومن امثلتها{ ان يحسب الطالب مساحة المثلث، ان يكتب التلميذ حروف الهجاء بخط واضح } ومن الجدير بالذكر ان بلوم قسم هذه الاهداف الى ثلاثة ميادين هي { المعرفي، الوجداني، النفس – حركي }لذلك فأن الأهداف التعليمية للدرس الواحد يجب ان تتضمن هذه الأهداف

2 المحتوى { Content}:

تعد خطوة اختيار المحتوى اولى خطوات بناء المنهج، بعد تحديد الأهداف ، والمطلوب في هذه الخطوة تحديد الخبرات اللازمة وما يشتمل عليه من معلومات ومفاهيم، ومهارات وقيم واتجاهات، وهذا التحديد لا يتم بطريقة عفوية، حيث ان خبرات المنهج لا بد ان تكون خبرات هادفة ومخطط لها ومبنية على مجموعة من الاسس والمعايير العلمية الدقيقة، بحيث تؤدي الى التنمية الشاملة للتلميذ في جميع النواحي ومن الممكن تحديد ثلاث خطوات لاختيار المحتوى الدراسي :

أ اختيار الموضوعات الرئيسية: يجب ان تكون الموضوعات مرتبطة بالأهداف ومناسبة لها

ب- اختيار الافكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات: تعتبر الافكار الاساس في تكوين المادة الدراسية، لذلك يجب ان تحتوي على المعلومات الكافية التي ينبغي ان يعرفها المتعلم حتى يلم

بالمادة التعليمية الماما كاملا، وبعد الانتهاء من وضع الافكار الاساسية التي تم الاتفاق عليها بين خبراء المادة والمتخصصين فيها، يتم وضعها في موضع التجريب في المواقف التعليمية الفعالة، للتعرف على مدى مناسبة هذه الافكار من عدمها

ج اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسية: يتم اختيار المحور الذي تتمركز حوله الافكار الرئيسية للموضوع، ومن ثم يختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية، وعادة ما يتم اختيار المادة المرتبطة ب اكبر عدد ممكن من الاهداف، والتي تفي اكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتماشى مع اهتمامات وميول التلاميذ وتراعي مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم.

3 طرائق التدريس { Teaching Methods}:

تمثل طريقة التدريس عنصرا اساسيا من عناصر المنهج، وهي نمط من انماط سلوك المدرس داخل حجرة الصف، يحاول بها التفاعل مع التلاميذ والمادة التعليمية للوصول الى افضل النتائج لتطوير العملية التعليمية، ومن الجدير بالذكر انه لا يوجد اسلوب او طريقة مثالية في التدريس، ولكن من المؤكد وجود اسلوب وطريقة انسب تلائم الموقف العليمي وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ {قنديل، 2008: 21-25}

ويمكن تحديد اهم الملاحظات على طريقة التدريس بالاتي

• الطريقة اوسع من الوسيلة ، والوسيلة جزء من الطريقة مثلا (اتخذ المعلم الطريقة الاستقرائية لتوضيح درسه في مادة العلوم مثلا اذ عرض الحقائق والمواقف واستعان بتجربة وعرض مجموعة من الصور والرسوم التوضيحية بالتالي ان عرض الحقائق والمعلومات والبديهيات هي طريقة اما التجربة – الصور والرسوم التوضيحية هي وسائل تعليمية تدخل ضمن الطريقة

• لا توجد في حقيقة الامر طريقة فضلى في التعليم وانما لكل طريقة مزاياها وايجابياتها وسلبياتها

• لا ينبغي النظر الى الطريقة على انها شيء منفصل عن المادة التعليمية وانما هي جزء منها، وهي جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والاهداف التي يتوخاها المعلم منها والوسائل التي تتبع في تنظيم المجال التعليمي للمتعلم كي تثير دافعيته، بما يضمن تحقيق الاهداف التعليمية

• يؤكد علماء العلوم التربوية والنفسية انه لا توجد طريقة قديمة وطريقة حديثة، وانما الموقف التعليمي هو الذي يحدد استخدام الطريقة، فمثلا طريقة الالقاء قد تكون طريقة ناجعة وناجحة لمضمون موقف تعليمي معين او موضوع من مادة دراسية معينة

وعودا على بدء يمكن القول ان طريقة التدريس عنصر مهم من عناصر المنهج الدراسي ويؤثر ويتأثر بالأهداف والمحتوى الدراسي

3 التقويم { Evaluation}:

يعد التقويم من اهم المكونات الأساسية للمنهج الدراسي، الا انه يختلف عن هذه المكونات باختلاف قدرته على التأثير فيها، فهو يكشف لنا مدى نجاح المنهج في تحقيق اهدافه، بالتالي يزودنا بالتغذية الراجعة (feed back) لا عادة النظر في عناصر المنهج بعد تحقبق جوانب القوة والضعف فيها، وتدارك جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة.

والتقويم هو{ عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم او احد جوانبه او للمنهج كله او احد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية " }

وعملية التقويم ينبغي ان تؤدي الى تعديل الطرق والوسائل التي يستخدمها المعلم اذا لم يتحقق الهدف من التعليم او اتضح خطأ في التطبيق او المحتوى كما انها تحاول ان تعطينا صورة صادقة عن جمع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ وقد تكون هذه المعلومات كمية او وصفية، ومهما بذلنا من جهد في وضع المنهج ومهما راعينا من اسس سليمة عند تخطيطه، فأننا لا نستطيع ان نصدر حكما صحيحا عليه، ما لم يوضع موضع التنفيذ ويقوم في ضوء الأهداف التي وضع من اجلها، ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه على اساس ما يظهر لنا من نتائج في عملية التقويم، ومن هنا فأن عملية التقويم عملية مستمرة تسير جنبا الى جنب مع عملية التعلم والقصد منها هو العلاج والتحسين والتعديل استنادا الى الادلة التي تكشف عنها الممارسات الميدانية

والتقويم على اربعة انوع هي :

أ- تقويم تشخيصي: يتمثل هذا النوع من التقويم بتزويد المصمم للمنهج بالمزيد من المعلومات عن مستويات الطلبة وامكانياتهم الجسمية والعقلية والوجدانية ومعرفة ميولهم واستعداداتهم

ب - تقويم بنائي: وهذا النوع يصاحب الاداء والتنفيذ، ويهدف الى تصحيح المسار عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعلم والتعليم، من عقبات

ج – تقويم ختامي: وهو التقويم الذي من خلاله نكتشف مدى تحقيق الأهداف التي اعد من خلالها المنهج المدرسي، وهذا النوع اكثر شيوعا والفة لدى المتعلمين والمعلمين على حد السواء

مجالات تقويم المنهج:

ينصب تقويم المنهج بصفة اساسية على المكونات الرئيسية للمنهج، وما يتصل به من برامج لتدريب المعلمين والموجهين --- الخ، ومن ابرز المجالات ما يلي

1- تقويم الاهداف من حيث ملائمتها للمتعلم، والمرحلة التعليمية، والمادة الدراسية، ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع

2- تقويم المحتوى : من حيث كونه مناسبا لتحقيق الاهداف او غير مناسب،

3- تقويم الطريقة: ويقصد به معرفة ما اذا كانت الطريقة التدريسية ملائمة وتناسب ميول الطلبة وقادرة على اثارة تفكيرهم النقدي ام لا، وكذلك معرفة مدى مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة { مصطفى ، 2000: 38-53}

- **نظريات المنهج {Curriculum theory}:**

مرت نظريات المنهج بمراحل تطور منذ ثمانين سنة او اكثر، وفي العشرينات من القرن الماضي شرع عدد من الباحثين الى القيام ببحوث عديدة الهدف منها ايجاد طبيعة نظرية، وتحديد اطار نظري للمنهج المدرسي، وكانت اولى مناقشات هذه المسألة جرت في جامعة شيكاغو عام 1947م وبعد ذلك بثلاثة اعوام وجه تايلور (Taylor) مجموعة اسئلة عن المنهج منها

1 ما الأهداف التي ينبغي على المدرسة تحقيقها 2 ما الخبرات التي توفرها لكي تحقق الأهداف 3 كيف ممكن لهذه الخبرات ان تنظم بفعالية 4 كيف يمكن ان نتحقق من فائدة وجدوى هذه الخبرات

ويوضح (Snow) مفهوم النظرية بقوله (تعد النظرية في ابسط صورها بناء رمزيا، صمم ليمول الحقائق المهمة او القوانيين) الى ارتباط منتظم وهي تتكون من

أ مجموعة من الوحدات تشمل (الحقائق، المفاهيم المتغيرات) ب نظام من المعلومات بين الوحدات

ويتضح مما تقدم ان المنهج هو نظام متكامل، من الصعب ايجاد حلول فاصلة بينهما، اذ ان المنهج الدراسي في اي مرحلة تعليمية او مادة تعليمية، انما يعبر عن اطار فكري وتربوي معين (نظرية تربوية) يلتزم به القائمون على بناء المناهج الدراسية

ويمكن تعريف النظرية المنهجية بأنها (مجموعة من المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من الأهداف والانشطة ومحتوى ومعلومات) وعرفت نظرية المنهج ايضا بأنها

(طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا تخص تطوير المنهج، مثل مكونات المنهج، واهم عناصره وكيفية اختيارها وتنظيمها ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لا جل بناء قرار منهجي محسوس }

وعودا على بدء يمكن التأكيد على ان هنالك العديد من النظريات التي تحكم الممارسات التربوية في العالم وهي

أ النظرية الاساسية الجوهرية { Essentialist Theory}:

ينادي اصحاب هذه النظرية بالأمور الجوهرية الأساسية التي ينبغي على الفرد معرفتها، ترى النظرية الجوهرية (ان هنالك اساسيات تربوية في جوهر المعرفة، وقد صيغت ورتبت سلفا وينبغي على الأطفال والشباب ان يتعلموها، وان تكون الأساس في حياتهم المنهجية العلمية ، تعد هذه النظرية المعلم محمور العملية التعليمية وتوليه اهتماما خاصا وتوكد توفير السلطة والهيبة له، ويكون مؤهلا تأهيلا نفسيا وعلميا وتربويا ومن خلال هذا الأعداد والتأهيل يستطيع فهم سيكولوجية الطفل والمراهق والراشد ويستطيع ايصال الحقائق والمفاهيم والقوانين للأجيال الجديدة ترى هذه النظرية ان { المدرسة بوصفها مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل اساسيات المعرفة والمهارات الأساسية الخالية والآراء والمناقشة السياسية والدينية }

تركز هذه النظرية في اهتمامها على العقل بوصفه عاملا مهما في تحديد الاساسيات من الفلسفة المثالية وتركيزها على المادة الدراسية وذلك لان العقل له دور في عملية التعلم وفي اكتساب

الطلبة المعلومات بما يصب في تحقيق النمو الفكري لديهم ، اهتمت هذه النظرية بالعلوم الإنسانية والفنون وعلوم الدين والأخلاق، وفرضت هذه المواد على الطلبة وبالتالي هي لا تهتم بميول ورغبات الطلبة ولا يعني لها شيء منها

ب النظرية الموسوعية {Encyclopedia Theory}:

اكدت هذه النظرية ان للإنسان القدرة على التحكم في ذاته، والسيطرة والتحكم على لطبيعة، تركز هذه النظرية على سمو العقل اذ يعتبر الاداة التي تجعل الأنسان قادرا على فهم العالم المحيط به، شريطة ان يعمل العقل بصورة سليمة ومن سمات هذه الفلسفة هي ان كل انسان ينبغي ان يتعلم تعلما كاملا وان يبنى بناء سليم من جميع الوجوه لكي تكتمل طبيعته البشرية ، تعد هذه النظرية المادة الدراسية وترتيبها المنطقي هما الاساس في عملية التعليم، وكيفية ايصال المادة العلمية الى الطلبة، اهتمت هذه النظرية بطرائق التدريس وعدتها الوسيلة لإكساب الطلبة الحقائق والمفاهيم والقوانين خطوة بعد اخرى مع التركيز على عملية التلقين في الدروس او يصبح المعلم هو{ المرسل } والطالب هو {المستقبل }

اما ما يخص التقويم فهو نهائي وغير بنائي و(تكويني)، ولا يهدف التقويم الى تطوير المناهج وذلك لان عملية الاختبار والامتحان، لا يقصد بها غير معرفة النتائج التي يحصل عليها الطلبة لقياس مدى استيعابهم المواد، وهكذا انعكاس للنظرية الموسوعية التي تعطي كل مادة من المواد اهمية خاصة .

ج النظرية العلمية { البراغماتية }{ Pragmatism Theory}:

وهي من اهم النظريات التي ركزت على المتعلم بوصفه الأساس في تنظيم المنهج وتنفيذه بحكم العلاقة بين فلسفة التربية والمنهج، وذلك لان الفلسفة تتدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج، والتربية لها جانبان اساسيان هما الجانب السيكولوجي والجانب الاجتماعي، وهما مهمان بالنسبة للطلبة لذا ينبغي الاهتمام بميول الطالب ودوافعه والاهتمام كذلك بالبيئة التي انحدروا منها

ولهذه النظرية اهمية بالغة لتفاعل الانسان مع بيئته وكذلك للتدريب المهني والاعداد العملي وتعارض هذه النظرية الاسلوب التسلطي في اكتساب المعرفة، ربطت النظرية بين العلم والديمقراطية، وترى ان { العلم حرر الانسان من الخرافات، وان الديمقراطية حررت الأنسان من

ظلم وتسلط الطبقات الحاكمة }، كما ترى النظرية ان الشخصية الكاملة لا تأتي الا اذا تماسكت الخبرات المتتالية بعضها مع البعض الاخر، ويوكد المنهج في ظل هذه النظرية على الديمقراطية وحرية الفرد في ممارسة الانشطة المرغوبة التي يرغب فيها

ومن سمات هذه النظرية انها مرنة في تنظيم المحتوى المنهج وفي استخدام طرائق التدريس واساليبه، وترى ضرورة اشراك جميع الطلبة مع المدرس في تحديد واقرار بعض الخبرات والأنشطة التعليمية المكونة لمحتوى المنهج.

ركزت هذه النظرية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وترفض الاتجاهات التقليدية التي اخذت المادة الدراسية محورا لها في بناء المنهج وتنفيذه وتؤكد ان الخبرة الذاتية للفرد وسيلة لمعرفة العالم الخارجي ، واخيرا ان البراغماتية تؤكد على { ربط التعلم بالحياة باعتبار ان التربية هي الحياة وليس اعداد الحياة }

د النظرية التطبيقية (البولو تكنيكية) {Theory Polyotechinc}:

تقوم هذه النظرية على فكرة رفض الانقسام الثنائي الكلاسيكي بين المعرفة البحثية والتطبيقية ، وقد ظهرت هذه الفكرة من خلال ربط التعليم بالعمل الإنتاجي بسبب التغيرات الاساسية في وسائل الانتاج. ان النظرية البولوتكنيكية تنظم المنهج بطريقة تمكن الطلبة من التعود على المبادئ النظرية الأساسية والمبادئ العملية للإنتاج الحديث والمشاركة في العمل الجماعي، لذا ينبغي تنظيم المواد الدراسية الثانوية والانشطة المصاحبة للمنهج وربط كل ذلك لتعطي وحدة واحدة بين النواحي النظرية والعلمية للعلوم الانسانية والعلم والتكنولوجيا، لذلك ينبغي النظر الى كل ناحية من نواحي المدرسة في ضوء علاقتها بالحياة الانتاجية للمجتمع وهدفها امداد الطلبة بالمعرفة الاساسية للطبيعة والمجتمع والفكر الإنساني

تستمد هذه النظرية مبادئها من الفلسفة الماركسية، اذ ان المادة اساس ومصدر كل وجود وما الحياة والعقل الا وظائف واشكال دقيقة ومعقدة للمادة كما تؤمن بأن النمو العقلي والبدني للإنسان يتوقف على البيئة ويتأثر بها، ومن اهداف هذه النظرية أيضا الاخلاق والتربية الخلقية والتربية العسكرية والالعاب الهادفة والتعاون الجماعي

اهم الملاحظات التي يمكن ملاحظتها على نظريات المنهج:

بعد ان استعرضنا فيما سبق نظريات المنهج واتضح ان هناك تشابه واختلاف في جوانب اخرى يمكن اجمال الملاحظات بالاتي :

1 ان كل النظريات تختلف في نظرتها الى (المعرفة - الفرد - المجتمع) وهذا الاختلاف انعكس على المناهج التربوية وبالتالي على الطبيعة الانسانية في التربية الحديثة بسبب التطورات والاتجاهات العملية في هذا المجال

2- اكدت النظرية الاساسية تركيزها على المعرفة على اساس نظرتها الى اصالة التراث الثقافي في الاحتفاظ بما هو جوهري اساسي في حين اهتمت النظرية البراغماتية بالمتعلم واعدته محمور العملية التعليمية، اذ ان الفرد له شخصيته وطبيعته ولكل فرد خصائصه الفردية ورأيه الخاص به وانه يمتلك القدرة في بناء قدراته فهو كل متكامل ، في حين اكدت النظرية البولو تكنيكية على ان المجتمع هو الاساس الاول فالمعرفة ومن ثم الفرد

3 ان التباين بين نظريات المنهج ادى الى اختلاف عناصر العملية التعليمية مما اثر على عملية بناء المنهج وذلك يعود الى تباين ثقافة المجتمع التي تعد احدى مرتكزات المنهج { جبر والعرنوسي، 2015: 77- 81}

- **بناء المناهج الدراسية {Academic Curriculum Building }:**

ان بناء المناهج وتطورها عملية تفرضها عليها معطيات كثيرة، منها معطيات التطورات المختلفة في الحياة ومعطيات الواقع الحالي للمناهج التعليمية، وعملية التطوير لا تنفك عن النظرة المستقبلية للعمل التربوي، ووضع المناهج المستقبلية بصفة خاصة

ان عمليتا البناء والتطوير ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة ، وذلك لأننا نعيش في عالم متغير متجدد، فكل يوم تطالعنا اكتشافات وتطورات في مختلف المجالات الحياتية، وهذه التطورات تؤثر بشكل او بأخر على العملية التربوية والمناهج الدراسية باعتبارها اداة التربية في تربية النشأة، وهي تشكل اهم عناصر العملية التربوية، ولا بد ان تواكب التطورات الحديثة، وبما ينعكس ايجابيا على العملية التربوية، وبذلك تصبح عملية تخطيط المنهج وتطوره عملية طبيعية، تفرضها متغيرات العصر، ومتطلبات الحياة المعاصرة، واحتياجات المجتمعات في بناء اجيال صالحة، قوية علمية وحضارية {السر، 2018: 178}

وعودا على بدء سنستعرض اهم الامور الواجب توضيحها في بناء وتطوير المناهج الدراسية

- **اسس بناء المناهج {Foundation Curriculum Development }:**

تعتمد عملية بناء المناهج على اربعة اسس رئيسية ومتكاملة لضمان تحقيق اهداف التعليم وبناء شخصية المتعلم بشكل شامل ومجتمعي سليم

اولاً: الاساس المعرفي: تمثل المعرفة جانبا مهما من محتوى المنهج من حيث غاياتها وطبيعتها وموضوعها ومصادرها وحدودها، وللمنظور الاسلامي وجهة نظر مختلفة في مصدر المعرفة التي ينبغي ان يستند عليها بناء مناهجنا، فالمعرفة في كثير من الفلسفات لها مصدرين هما: الحس والعقل، اما المنظور الإسلامي يتفق مع هذه الفلسفات لكنه يختلف عنها بأنه يضيف مصدر ثالث لها وهو { الوحي } المتمثل في القران الكريم كلام الله والسنة النبوية الصحيحة، والوحي يستقل بمصدريته للمعرفة في مجال الغيبيات، ويشترك مع كل واحد من المصدريين الاخريين في مجال ويهيمن عليه فيه، كما وتستند المعرفة في الاسلام الى التصور الاسلامي للكون والوجود والحياة والانسان، فهي مبنية على مسلمات عقائدية منها ان الله خالق كل شيء وارادته ماضية في خلقه، وان القران كلام الله، وان محمد رسول الله وانه لا ينطق عن الهوى، وان القوانين السببية هي جزء من النواميس الكونية التي سنها الله لتستقيم بها حياة الانسان، وان غاية المعرفة، معرفة الله ، ومعرفة حق الله، وهذا التأمل يتضح في سياق ذكر الحقائق الكونية او النفسية او التاريخية او غيرها، وهذه الحقائق لا ترد في القران لمجرد العلم والمعرفة، وانما ترد في سياق التعريف بالله وبحق الله كما قال تعالى { سبحن الذي خَلَقَ ٱلۡأَزۡوَٰجَ كُلَّهَا مِمَّا تنبت الأرض وَمِنۡ أَنفُسِهِمۡ وَمِمَّا لَا يَعۡلَمُونَ (36) وَءَايَةٞ لَّهُمُ ٱلَّيۡلُ نسلخ منه النهار فَإِذَا هُم مظلمون (37) والشمس تَجۡرِي لِمُسۡتَقَرّٖ لَّهَاۚ ذَٰلِكَ تَقۡدِيرُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡعَلِيمِ (38) وَٱلۡقَمَرَ قَدَّرۡنَٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلۡعُرۡجُونِ ٱلۡقَدِيمِ (39) لَا ٱلشَّمۡسُ يَنۢبَغِي لَهَآ أَن تُدۡرِكَ ٱلۡقَمَرَ وَلَا ٱلَّيۡلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِۚ وَكُلّٞ فِي فَلَكٖ يَسۡبَحُونَ } الاية { 36- 40 } سورة يس

ولا تقتصر المعرفة على ما يسمى بالمعرفة الدينية او على علوم الشريعة، بل اعظم من ذلك واشمل لان عمارة الارض وفق منهج الله داخلة في عموم خلق الله، وعمارة الارض تتطلب العلم بكل الميادين المشروعة سواء ما كان منها موضوعه الشريعة اوما كان منها موضوعه الطبيعة، وعودا على بدء يمكن تقسيم مصادر المعرفة الى اربعة مصادر وهي:

• المصدر الاول: الوحي: وهو ما نزله الله علة انبياءه ورسله عليهم السلام من قصص وعبر واحكام والامور الترغيبية والترهيبية، والمعرفة متواترة تنقل من جيل الى اخر ويطلق عليها المعرفة النقلية

• المصدر الثاني العقل: يمثل العقل نعمة من نعم الله جل وعلا وميز بها الانسان عن الكائنات الاخرى ، لكي نفكر ونبحث ونسعى في الارض ونكتشف الاشياء، ويمكن الوصول الى المعرفة عن طريق الانطباعات الحسية التي تصل الى العقل في ضوء ما لديه من خبرات وخواطر سابقة

• المصدر االثالث: الحواس: من الطبيعي ان الاتصال المباشر بالعالم الذي يحيط بنا يتم عن طريق الحواس الخمسة المعروفة التي تسمى "المدخلات " وهي مصدر من مصادر المعرفة وحينما تلمس شيئا وتكشف ان هذا االشيئ ناعما او خشنا، وحينما تذوق الاشياء وحين تراها بعينك او تسمع عنها صوتا، والحواس تعمل على نقل الانطباعات الحسية الى العقل، وبدوره يفسر ويعطي لها المعنى لذا ان المعرفة الحسية مرتبطة بالعقل

• المصدر الرابع: الاخبار عن الغير: وتشمل ما نقرئه في الكتب وغيرها من المطبوعات وما يصل لنا من سماعه من الغير

• المصدر الخامس: الحدس: وهو القدرة على فهم الحقائق مباشرة دون الحاجة الى استخدام الحواس

ثانيا: الاساس الفلسفي { العقائدي }: تختلف النظرة الى الكون والحياة باختلاف الفلسفة فلكل فلسفة لها وجهة نظرها ورؤيتها للإنسان، ووفق هذه الرؤية يتم بناء المناهج، فاذا كان واضع المنهج او من ينفذه يرى ان الانسان مخلوق للعبادة وانه مأمور بعمارة الارض، وانه مكلف وانه سيبعث، وان هناك جنة ونار وهناك تكاليف، والانسان محاسب بما يعمل، فهذا يختلف عن شخص يرى ان الانسان حر يعمل ما يشاء، وان الانسان حينما يموت لا يبعث او حينما يموت لا يحاسب

فالرؤية التي ينطلق منها المجتمع تمثل الاساس التي ينطلق منها بناء المنهج، وان مجتمعنا الإسلامي يؤمن بالله ربا والاسلام دينا ومحمد { ص } رسولا، فالمنهج الدراسي الذي يخرج عن الاساس العقائدي الاسلامي ، هو منهج مخالف للدين والشريعة الاسلامية التي يقوم عليها مجتمعنا، ويجب ان يكون هذا المنهج يوصل الى الله الواحد الاحد، وان يؤمن بالملائكة ويؤمن

بالقدر خيرا كان ام شرا، ويجب ان تكون المفاهيم مبثوثة داخل المنهج ولا يجوز ان يحوي المنهج ما يخالف هذا، ولا يقتصر هذا على منهج التربية الاسلامية فقط، وانما يشمل المناهج الاخرى كالرياضيات والكيمياء والإنكليزي والفيزياء

ثالثا : الاساس الاجتماعي: يتميز كل مجتمع بأنه له هويته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، ولكل مجتمع ظروفه وتطلعاته ، وتعد هذه الامور من الخصوصيات الاجتماعية التي ينفرد بها المجتمع عما سواه، وتقتضي بناء مناهجه التعليمية والتربوية على ما يعزز هويته ويعد ابناءه ليكونوا قادرين على بناء مستقبله بما يحقق التوازن بين ثبات مقوماته وتغير ادواته، وان اي اخلال بهذا التوازن او تجاهل له ينتج مجتمع مليئ بالمشاكل

لذلك ان الاسس الاجتماعية من اهم الاسس التي يبنى عليها المنهج، لان المدرسة مؤسسة اجتماعية تتولى وتهتم بتربية افرادها الذين ينتمون الى مجتمع يرتبط مستقبله بمستقبلهم ويحملون هويته في مواجهة التحديات المحيطة به وحل مشكلاته، والاسس الاجتماعية هي المقومات والقضايا ذات العلاقة بالمجتمع الذي نعيش به ويعيش يه الطلبة لذا لا بد ان يراعى في بناء المنهج ثقافة المجتمع الذي يتميز بها عن غيره، ومن خصائص الثقافة انها متجددة، فيها عناصر ثابتة وعناصر متغيرة وتمثل العناصر الثابتة بالقيم والمقومات التي تشكل هوية المجتمع، فتقوم المدرسة بالحفاظ على ثقافة المجتمع ونقلها الى الاجيال الجديدة، ويتم ذلك من خلال المنهج الدراسي حيث يجب ان يعنى بتأصيلها وتسهيلها حتى يستوعبها الطالب ويؤمن بها ويتطبع عليها ويحافظ عليها، كما يعتز بها

اما المتغيرات فهي العناصر التي لها علاقة بمظاهر الحياة كالمسكن والوسائل الترفيهية والسيارة، وهذه المتغيرات تتأثر بالاحتكاك الثقافي والتقدم العلمي ولبناء المنهج على ثقافة المجتمع اهمية كبيرة في تنمية الشعور بالانتماء الاجتماعي والثقافي لدى الطلبة والاعتزاز بالهوية، ومن ثم تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتحقيق التجانس الاجتماعي الذي يعتبر شرطا اساسيا من شروط الامن الداخلي للمجتمع

رابعا : الأساس النفسي: وهو من اهم الاسس لبناء المنهج ويكون مرتبطا بنمو الاستعدادات الفطرية الموجودة لدى الانسان، ومرتبطا كذلك بالقدرات العقلية الموجودة لديه، وكذلك مرتبطا

بالميول والاتجاهات، وبالتالي يهتم بمجمل البعد النفسي، ومن البديهي ان يكون التغير في الأنسان متوقف على مدى فهم المربيين ومعرفتهم بمراحل النمو ومجالات ذلك النمو، وخصائص كل مرحلة من مراحل النمو ويمكن القول ان المعرفة المضمنة في المنهج المدرسي، ليست مقصودة بذاتها وانما المقصود تنمية شخصية الطلب بها وبالسياق النفسي والاجتماعي الذي تقدم من خلاله، والخبرات التي يهيئها المنهج، وذلك كله يجب ان يتوج بتحقيق النمو السليم للطالب في جميع المجالات، وبحسب طبيعة المرحلة النمائية وخصائصها، لذا ينبغي تركيز المنهج الدراسي هنا على انتقال الشخص من مرحلة الى مرحلة اخرى بمحددات معينة، بحسب استعداداته الفطرية وقدراته العقلية وميوله واتجاهاته.{القيسي،2018: 67- 73}

• العوامل المؤثرة في بناء المنهج Factors Influencing curriculum Develobment }

ويقصد بها عامل الضغط على المنهج نحو التغير فقد شهد خلال الفترة الاخيرة كثيرا من التغيرات نتيجة التغير الهائل في مجالات الحياة العلمية حيث الانفجار المعرفي الهائل، والذي ادى الى تضاعف المعلومات في فترة زمنية وجيزة، وان هذه التغيرات تطلبت اعداد خاص لا فراد المجتمع في المؤسسات التربوية، ويجب ان يبتعد المنهج عن التقليدية المتمثلة بحشو عقول واذهان الطلبة بالمعلومات، والاهتمام بالنمو الشامل في جميع النواحي { العقلية والجسمية، والنفسية، والاجتماعية }ومن هنا يمكننا تحديد العديد من العوامل التي لها دور كبير في بناء المنهج الدراسي وهي

1- عوامل فلسفية عقائدية: ان الفلسفة تهدف دائما الى مساعدة الفرد ليكون مواطنا صالحا في المجتمع لذا نجد ان برامجها تتأثر بهذا الاتجاه وتعمل على تحقيقها ، ولذلك نجد ان المنهج القديم في اليونان تأثر بالفلسفة الافلاطونية، واما الاسلام فينظر الى الانسان انه خليفة الله في ارضه فخلفه الله فيها وسخرها له

2 عوامل نفسية: يتأثر المنهج بدوافع وميول ورغبات ومشكلات نفسية في كل مرحة من مراحل النمو لدى المتعلمين

3، عوامل اجتماعية: ان الفلسفة الاجتماعية مستمدة من اهداف المجتمع والتربية، لذا نجد ان المنهج يتأثر بالأسرة كما يتأثر بالمؤسسات الاعلامية، ويتأثر بالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية

4 القائمين على المنهج: المعلم المشرف المدرسة المدير قائمون على تنفيذ المنهج، ولكل واحدا منهم دوره الفعال في المنهج، وبالتالي يتأثر المنهج كثيرا بهؤلاء.

5 عدد المشاركين: ان عدد المشاركين له تأثير مهم على المنهج الدراسي، فكلما كان العدد ملائما مقبولا كلما كان تنفيذ المنهج ناجحا في تحقيق الهدف المنشود

6 تطوير المنهج: ان المناهج يجب ان لا تبقى ثابتة انما متغيرة، وتحتاج الى التطوير لكي تحقق اهدافها، ويجب ان يكون التطوير مستندأ الى اسس علمية رصينة {الربيعي، 2016: 88- 91}

• تطوير المنهج { Curriculm develobment}:

تعتبر عملية التطوير من لوازم المنهج، وضرورة ملحة نتيجة التطور والتغير التي شهدتها الحياة الانسانية في مختلف المجالات، وتعد التربية وسيلة مهمة من وسائل اعداد المجتمع لما تمثله من دور في مواجهة الظروف والمتغيرات والمشاكل، ولما كان المنهج وسيلة في تحقيق الاهداف فليس من المعقول ان يعرف الثبات والركود، لان ثباته قد يؤدي الى حالة من القصور في مواكبة متطلبات الحياة التي تقتضي حدوث عمليات تغير في محتوى المنهج التعليمي ووسائله وانشطته واهدافه وتصميمه تبعا لتغير الفلسفة التربوية التي يستند اليها. وبالنظر لأهمية التطوير لا بد من ان نعرف اولا مفهوم التطوير وأسسه، وخطواته واساليبه، ولكن قبل تحديد مفهوم التطوير ينبغي التأكيد على ان مفهوم التطوير يشتمل على (التغير والتحسين والتعديل } ولكل واحد منهم دلالة خاصة تختلف عن المفهوم الأخر ، ويمكن مناقشتهم والتميز بينهم وعلى النحو الاتي:

• فالتغير: هو عملية اجراء تغيرات في مكونات المنهج ولكن هذه التغيرات قد لا تعبر عن تحول نحو الاحسن اي ايجابية، فقد تكون تغيرات سلبية وبالتالي لا تدخل ضمن اطار التطوير، كون التطوير ذات منحى ايجابي يعبر عن التحول نحو الاحسن ، والتغير كذلك قد يحدث بقصد مسبق او قد يحدث بدون قصد او تخطيط بسبب عوامل خارجية تسبب هذا التغير

• التحسين: هو اجراء تعديل او تعديلات جزئية على بعض مكونات المنهج دون تغير الاطار العام له، والهدف منه الانتقال من مستوى الى اخر افضل وهو بهذا يندرج تحت مفهوم التطوير

• التعديل: هو اجراء جزئي ايضا لكنه يتناول عناصر فيه شيء من الخلل، او الانحراف عن المسار الصحيح تم اكتشافه نتيجة لعملية تقويم المنهج، ويختلف التعديل عن التحسين الذي لم ينطلق من اكتشاف خطأ او انحراف وانما انطلق من مستوى ادنى الى مستوى اعلى وافضل

• التطوير: هو اشمل من التغير والتحسين والتعديل، ويعد تغير ايجابي يشتمل على كل جوانب المنهج الدراسي

وعملية التطوير لها عدة تعريفات يمكن ايجاز عدد منها على النحو الاتي:

أ- التطوير هو عملية توجيه المبادئ والمعايير، واساليب التخطيط المقترحة المنهجية لوثيقة تربوية هادفة وهي المنهج، وذلك من خلال مراعاة مبادء تطوير محددة { الفتلاوي 2006}

ب- التطوير هو مجموعة من الإجراءات المقصودة والهادفة التي تهدف الى احداث تغيير كيفي في مكونات المنهج، بهدف زيادة فاعلية المنهج في تحقيق اهدافه التي وضع من اجلها ليلائم التغيرات الحاصلة في المجتمع { يونس واخرون، 2004 }

ج- التطوير: هو تغير الكيفي المقصود المنظم الذي يقوم به التربويون، ويؤدي الى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته، لتحقيق الاهداف التعليمية { جامل، 2002 }

• مبررات واسباب تطوير المنهج الدراسي:

يمكن القول ان عملية تطوير المنهج ليست رغبة شخصية او ترفأ، بقدر ما هي عملية لها اسبابها التي تجعل الحاجة لها ملحة، ويمكن تلخيص اسباب التطوير بالآتي

1- القصور التي يظهرها نتائج التقويم، فعملية التقويم عملية شاملة تشمل جميع جوانب المنهج، وان عملية التطوير ينبغي ان تغطي جميع جوانب القصور في المنهج ، وهذا القصور يتمثل بمستوى تحصيل الطلبة، والشكوى من طرائق التدريس وضعف اداء المعلمين ونقص الوسائل التعليمية ----- الخ

2- تراكم المعرفة كميا وكيفيا نتيجة الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، جعل الاحاطة بجميع جوانبه امرا مستحيلا، لذلك يجب وضع المناهج التي تؤكد على اختيار المعارف التي لها اولويتها، وتقديم الاهم ثم المهم، وهذا يستدعي اعادة النظر في جميع جوانب المنهج

3 الاتجاهات التربوية الحديثة: من المعروف ان المنهج يتأثر بمفهوم التربية، اي ان التغير الحاصل في طرائق التدريس، والاهداف والمحتوى والوسائل التعليمية، تستلزم تطوير المنهج وفقا للتطور الحاصل في مفهوم ومضامين التربية الحديثة

4- التقدم الحاصل في الدراسات التربوية، وما اظهره من نتائج توكد الحاجة الى اعادة النظر في وضع المنهج الدراسي

5 التغيرات السياسية التي تؤدي الى تغير فلسفة الدولة التي تتبناها، وهذا الامر يجعل تطوير المنهج ضرورة في ضوء ذلك

6 واخيرا قد تنبثق الحاجة لتطوير المنهج، نتيجة مقارنة المنهج بمنهج اخر اثبت نجاحه في العملية التربوية والتعليمية { عطية، 2013: 224- 225)

- **خطوات ومراحل تطوير المنهج:**

ان عملية تطوير المنهج تمر بمجموعة من المراحل والخطوات، دون الالتزام بتتابع ثابت لها، وهذه الخطوات هي

• الاحساس بالحاجة الى تطوير المنهج: من الطبيعي ان يأتي تطوير المنهج نتيجة للاستجابة لإحساس العاملين في بناء المناهج مثل (المعلمين – المشرفين – والتربويين اصحاب الشأن) العاملين، ولكن احيانا تأتي المبادأة من السلطات العليا، ومن المفضل ان لا يكون التطوير مفروضا على العاملين، بل من المفترض ان تقوم السلطات التربوية العليا ب استثار إحساس العاملين واشعارهم بضرورة التطوير حتى يتفاعلوا ويشاركوا فيه، وبالتالي يتعزز جهودهم في التطوير.

• تحديد الاهداف التربوية: ان تحديد الأهداف يتم في ضوء ايدلوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلة، وفي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وخصائص نمو الفرد ومطالبه

• وضع خطة للتطوير: يجب وضع خطة للتطوير تتضمن { الاهداف التربوية – الاهداف الاجرائية – الجوانب والمستلزمات التربوية – خصائص نمو الفرد }وهذه الخطة يحب ان تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتتيح لهم اختيار ما يناسبهم الموضوعات والنشاطات وفق قدراتهم ومهاراتهم

• اختيار الانشطة وتحديد الوسائل التعليمية التي تعمل على تحقيق اهداف المنهج

• تجريب المنهج ومتابعته: يجب ان يخضع المنهج المطور للتجريب والمعاينة قبل يعمم على المدارس، ويتضمن ذلك وضع خطة عامة تحدد اهداف المنهج وموضوعاته ومدة استمراره ومراحله،

• تنفيذ المنهج: بعد ان يثبت ان المنهج صالحا، يتم تطبيق المنهج في المؤسسات التربوية، ويتم تنفيذه عن طريق المعلمين العاديين او الذين اعدوا لذلك من جديد او الذين دربوا على فلسفةالمنهج المطور واهدافه والمهارات والخبرات التي استحدثت، والطرق والوسائل الجديدة {مصطفى، 2000: 177- 178 }

• اساليب تطوير المنهج الدراسي:

يتصف المنهج بكونه يتسع تبعا لاتساع مفهوم المنهج ذاته، حيث يشمل جميع العوامل والمؤثرات التي ينبغي ان تكون للمدرسة دور هام فيها، تحقيقا لرسالة التربية في بناء الافراد وتوجيههم، وجهات معينة تساعد في تحقيق نمو الفرد وسعادته ورفاهيته وتقدمه

وان عملية تطوير المنهج هي عملية تطوير المنهج نحو الاحسن وهنالك مجموعة من الاساليب التي يمكن اتباعها في تطوير المنهج وعلى النحو الاتي

1 التطوير بالحذف:

نتيجة للتطور والتغير الدائم قد تختلف المعلومات الموجودة في المنهج، وقد لا تناسب هذا التطور، بالتالي يتم حذف جزء من المادة الدراسية، او نقل جزء منها الى مكان اخر، وعلى الرغم مما يمكن ان تؤدي اليه هذه العملية من نتائج جيدة، فأن اثارها كثيرا ما تكون محدودة وذلك كونها تلتزم بالاطار الذي يقوم عليه المنهج واهدافه وفلسفته، بالتالي لا يعد هذا الاسلوب تطورا جذريا او ثوريا فهو مجرد مراجعة للأوضاع القائمة .

2 التطوير بالإضافة:

ويقصد به {اضافة موضوعات وفقرات جديدة غير موجودة في المنهج اصلا، وهذه الفقرات والاضافات يجب ان تتماشى مع التطورات الحاصلة في المجتمع } ان قيمة هذه الاضافات تتوقف على الغاية التي تستخدم لا جلها ، فإذا كانت الغاية مثلا هي المراجعة بقصد تحديد التصميمات

والمبادئ الاساسية التي تسير دراسة المادة وحسن استخدامها او التأكد من مناسبة المادة لمستوى الطلاب، واتخاذ في سبيل ذلك ما ينبغي اتخاذه من الخطوات العملية فأن المراجعة بالإضافة تعد اسلوبا مقبولا ومحققا لنفع كبير

3 التطوير بالاستبدال:

تستبدل معلومة بمعلومة اخرى يكون اصح وافضل منها تظهرها متطلبات ومعطيات العلم.

4 الاخذ بالتجديدات التربوية:

كثيرا ما تبقى المدرسة بمناهجها الدراسية على حالها، ومن ثم تحاول الأخذ بأحدث التجديدات التربوية الحديثة التي اخذت بها البلدان الاخرى في تجديداتها، وقد اخذت المؤسسات التربوية بكثير من هذه التجديدات، حيث تم الاخذ من المدارس الاوربية والامريكية، الكثير من التجديدات الحديثة فيما يخص النشاط المدرسي والهوايات والدراسات العلمية، وبطاقات المدرسة، كما تم الأخذ بنظام مجالس الاباء والمعلمين والسفرات التعليمية والترفيهية وغيرها

5 تطوير الكتب وطرائق التدريس والوسائل والادوات:

لم تعد طريقة التدريس مجرد شرح للمعلومات او وسيلة لتيسير حفظ الطلاب للمادة الدراسية، وذلك من اجل الاستعداد لدخول الامتحانات، بل تجاوزت الى الاكثر من ذلك فأصبحت تهدف الى اعداد الظروف المناسبة لاكتساب الطلاب الخبرة ومعايشة التجارب النافعة وتحقيق الاهداف المنشودة من العملية التعليمية، وطرائق التدريس في الوقت الحالي اصبحت جزء لا يتجزء من صميم المنهج وليست مجرد اضافة اولية او نشاطا مصاحبا، وبداءات المدارس تستفيد من النتائج التي توصلت اليها الابحاث التي تهدف الى تنمية وتطوير المخرجات التعليمية

والملاحظ ان استخدام المعلم للأساليب والطرائق يتم في الغالب دون تدريب على استخدامها وفق الاسس التي وضعت لها، مما ادى الى تخبط المعلم وارتجاله عند استخدام هذه الطرق، الامر الذي ادى الى زعزعة الثقة في هذه الطرائق بل وفي التربية بشكل عام

6 تطوير تنظيمات المناهج:

كثير ا ما ينصب التطوير على تنظيم المنهج، وبدلا من اتباع نظام المواد المنفصلة، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والاعدادي ، وقد تمحو التنظيمات الجديدة نحو الوسط والإدماج او التكامل، كما حدث في مناهج العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية ، وقد تتجه المناهج نحو النشاط كما في مناهج النشاط، او تدور نحو حاجة المجتمع كما في المنهج المحوري، وقد ادت هذه الطريقة او الاسلوب لتطوير المنهج الى كثير من الاخطاء واخفقت في تحقيق النتائج المرجوة منها

7- التطوير عن طريق الامتحانات:

بالنظر لأهمية الامتحانات ودورها الخطير في العملية التعليمية فقد امتدت اليها عملية التطوير فظهرت انواع مختلفة من الامتحانات والاختبارات التي كانت تهدف الى قياس النمو العقلي للطالب في مجال الاختبارات التحصيلية والقدرات والمهارات، ومن الطبيعي ان يسعى التلميذ والمعلم الى تحقيق هذه الغاية لوحدها وترك سائر الاهداف الاخرى، وبالتالي نجد ان الجهود اخفقت في تطوير المناهج عن طريق الامتحانات التقليدية ، بالتالي اصبحت الحاجة ملحة الى تطوير الامتحانات واستخدام الاساليب الجديدة في التقويم {محمود، 2009: 83- 87}

- **دور المعلم المعاصر في تطوير المنهج:**

لا شك ان لدى المعلمين افكار لتطوير المنهج الذين يقومون بتدريسه، وقد لا يجدون طريقة فاعلة لتوصيل اقتراحاتهم بسبب انعدام قنوات الاتصال بين مصممي ومخططي المناهج وبين المعلمين المتنفذين الفعليين لذلك المناهج ، وقد اعتمدت بعض المؤسسات التعليمية وسائل اتصال الكترونية في التواصل بين المعلمين منها

1 الاستجابة الى المقترحات المباشرة من المعلمين القائمين على تنفيذ مناهجها الدراسية عن طريق البريد الإلكتروني، وتخصص فرقا لدراسة تلك المقترحات وتحاول تفعيلها

2 تصميم غرف للحوار الإلكتروني تجمع عدد من المعلمين الراغبين في مناقشة المناهج التي يقومون بتدريسها وغالبا ما يحصل المشاركون على افكار تطبيقية جديدة

3 عدم الافصاح للمعلم عن التفاصيل الدقيقة لتنفيذ الأنشطة الصفية

4 تجنب اعطاء المعلمين لخطط تدريسية جاهزة ذات قوالب جاهزة ومحددة الاختيارات

5 الابتعاد عن الجدولة الزمنية الصارمة جدا، والتي تحدد اوقات اجراء النشاط وتقديم الاختبارات وعرض المشاريع

6 تدريب المشرفين التربويين، لكي يكونوا اكثر مرونة ودراية في الافكار التي يطرحها المعلمون {ابراهيم، 2018: 144- 145}

- **المشاركون في تطوير المنهج:**

تتمثل المشاركة في تطوير المنهج الدراسي بمستويات متعددة من التخطيط على مستوى الصف والمدرسة او على المستوى المحلي او العالمي ويعمل المشاركون في التطوير بشكل متجانس او بشكل ثنائي، وكلاهما يصب في تطوير المنهج. والمشاركون في التطوير هم

أ- المشاركون في الميدان السياسي : وتتمثل ب اصحاب الشأن السياسي، والذين يشاركون في تطور المنهج ومحكومين بميولهم وأيدولوجياتهم السياسية

2- المشاركون في المدرسة: ويتمثل بالمعلمين الذين لهم الدور الرئيسي في اتخاذ القرار، والطلبة الذين يشاركون في التطوير ولا يمكن مصادرة حقهم في ذلك، ويؤكد { رونالد دول }ان التلاميذ والطلبة هم مستهلكي التعليم، ولا يمكن جعلهم خارج ما يتم تحقيقه، وللمدراء دورا ايضا في تطور المنهج، فهم قادة العملية التعليمية وحلقة الوصل بين المؤسسة العليا والاباء واعضاء هيئة التدريس.

3 مختصو المناهج: والسبب في ذلك معرفتهم الواسعة وخبرتهم في ايجاده وتنفيذه

4- المدير المساعد او المشارك: ويقوم بوظيفة المستشار للمنهج والمسؤول عن المعلومات الادارية لمعظم المعلومات التي تحدث في حقل المنهج

5- مجالس التربية والتعليم: وتتمثل بالجوانب القانونية للمدرسة، وتشمل الانسان العادي المنتخب كممثل عامة الشعب

6 المواطن العادي: ويتمثل ببعض الافراد الذين يناقشون ان المدارس اصبحت للشعب، والاباء والمواطن العادي، سيلعبون دورا يعكس مكانتهم

والملاحظة الاهم ان هنالك مجموعة من المشاركون من خارج العملية التعليمية، يؤثرون على طبيعة ومجال المنهج، ولهم تأثير على من سوف يخطط المنهج، وهؤلاء المشاركون يوجدون على مستويات مختلفة مثل الحكومة الفيدرالية، التنظيمات المحلية {سلامة، 2008: 291-293).

المصادر:

- **القران الكريم**

1. ابراهيم، فاضل خليل { 2018}: اساسيات في المناهج الدراسية – دار ابن الاثير للنشر والتوزيع
2. جبر والعرنوسي، سعد محمد وضياء حربي { 2015}: المناهج البناء والتطوير – الطبعة الاولى – دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان
3. الربيعي، محمود داود {2016}: المناهج التربوية المعاصرة، الطبعة الاولى - دار صفاء للنشر والتوزيع عمان
4. السر، خالد خميس { 2018}: اساسيات المناهج التعليمية، جامعة الاقصى – غزة - فلسطين
5. سعادة وابراهيم، جودت احمد وعبد الله ابراهيم { 2004}: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون – عمان – الأردن
6. سلامة، عادل ابو العز { 2008}: تخطيط المناهج المعاصرة – الطبعة الاولى – دار الثقافة للنشر والتوزيع – عمان
7. صالح وداخل، رحيم علي وسماء تركي { 2018}: المنهج والكتاب المدرسي – الطبعة الولى – مكتبة نور الحسن – بغداد
8. عطية، محسن علي {2013}: المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، الطبعة الاولى – دار المناهج للنشر والتوزيع – عمان
9. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم {2006}: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، الطبعة الاولى – دار الشروق – عمان – الاردن
10. قنديل، احمد ابراهيم { 2008}: المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، الطبعة الاولى – مصر العربية للنشر والتوزيع – القاهرة
11. القيسي، ماجد ايوب { 2018}: المناهج وطرائق التدريس – الطبعة الولى – دار امجد للنشر والتوزيع – عمان
12. اللقاني، احمد حسين { 2013}: المناهج بين النظرية والتطبيق – الطبعة الرابعة – دار عالم الكتب للنشر والتوزيع – القاهرة
13. محمود، شوقي حساني { 2009}: تطوير المناهج رؤية معاصرة – المجموعة العربية للنشر والتدريب
14. مرعي والحيلة، توفيق احمد ومحمد محمود { 2009} المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها – الطبعة السابعة – دار المسيرة للنشر والتوزيع
15. مصطفى، صلاح عبد الحميد {2000}: المناهج الدراسية عناصرها واسسها وتطبيقاتها – دار المريخ للنشر والتوزيع – الرياض – المملكة العربية السعودية

16. المكاوي، محمد اشرف { 2000}: اساسيات المناهج – دار النشر الدولي – الرياض – المملكة العربية السعودية

17. موسى، فؤاد محمد { 2007}: علم مناهج التربية – الاسس – العناصر التطبيقات - الطبعة الاولى – دار الكلمة للنشر والتوزيع – القاهرة

18. يونس واخرون، فتحي علي واخرون، {2004}: المناهج، الاسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر ناشرون وموزعون – عمان – الاردن

الفصل السابع

التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية

أ.م. أصيل فائق حسن
المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة - العراق

الملخص

يتناول هذا الفصل التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية في ضوء التحولات التي أحدثتها تقنيات المعلومات والاتصال في تنظيم العملية التعليمية. ويعرض المفاهيم الأساسية للتعليم الإلكتروني، وأنماطه المتزامنة وغير المتزامنة، وعلاقته بالتعلم التقليدي والبيئات التعليمية المرنة. ويناقش طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى، والوسائط التي تتيح تبادل المعلومات والأنشطة والتغذية الراجعة داخل البيئة الرقمية. ويبرز دور المنصات في إدارة المحتوى وتنظيم التواصل ومتابعة التعلم، مع النظر إلى التقنية باعتبارها جزءًا من منظومة تربوية لا بديلًا مستقلًا عن عناصرها البشرية. كما يتناول متطلبات توظيف الأدوات الرقمية، من إعداد المعلمين والمتعلمين وتوفير البنية الأساسية إلى تصميم المواد والأنشطة بما يلائم الأهداف التعليمية وخصائص المستفيدين. ويعرض الفصل مزايا التعليم الإلكتروني وما يتيحه من تنوع في مصادر المعرفة ومرونة في الزمان والمكان، إلى جانب الصعوبات التي قد تحد من المشاركة والاستفادة. وتستند المعالجة إلى عرض المادة التربوية والمراجع الواردة في الدراسة، ومناقشة الأنماط والتطبيقات التعليمية التي يقدمها المتن. ويؤكد الفصل أن نجاح التعليم الإلكتروني لا يقاس بمجرد استخدام جهاز أو منصة، وإنما بقدرة البيئة التعليمية على دعم الفهم والتفاعل والتقويم وتحقيق أهداف التعلم. وتكمن أهمية هذا العرض في ربط الإمكانات التقنية بالاختيارات التربوية، وفي بيان التكامل بين المحتوى والتنظيم المؤسسي وكفايات المستخدمين. وبذلك يقدم الفصل مدخلًا لفهم التعليم الإلكتروني بوصفه ممارسة تعليمية تتطلب تخطيطًا وتصميمًا ودعمًا متواصلًا، لا مجرد نقل المادة المطبوعة إلى وسيط رقمي. وتتيح المقارنة بين الأنماط والوسائط تحديد ما يحتاج إلى حضور متزامن وما يمكن إنجازه بصورة مستقلة، مع الانتباه إلى طبيعة المهمة التعليمية. ومن

هنا ترتبط مرونة البيئة الرقمية بوضوح التنظيم وتيسير التواصل، وليس بإلغاء مسؤولية المعلم أو دور المؤسسة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني؛ المنصات الرقمية؛ التعلم المتزامن؛ التفاعل؛ تكنولوجيا التعليم

Abstract

This chapter discusses electronic learning and digital platforms in the context of changes in educational organization associated with information and communication technologies. It explains basic concepts of electronic learning, including synchronous and asynchronous modes, and considers their relationship to conventional teaching and flexible learning environments. Attention is given to interactions among teachers, learners, and content, as well as to the media through which activities, information, and feedback are exchanged. Digital platforms are examined as tools for managing content, communication, and learning processes within a wider educational system. The discussion emphasizes that technology does not replace the human and pedagogical components of education. It addresses the requirements for effective implementation, including infrastructure, user preparation, instructional design, and alignment with educational goals and learner characteristics. Opportunities for flexibility and access to varied knowledge resources are considered alongside difficulties that may restrict participation or effective use. Drawing on the educational material and references presented in the chapter, the

analysis connects technical possibilities with decisions about teaching and learning. Successful electronic learning is therefore understood in terms of comprehension, interaction, assessment, and the achievement of learning objectives, rather than the mere presence of a device or platform. The chapter provides a conceptual introduction to electronic learning as a planned educational practice requiring institutional support, appropriate content, and continuing development of user capabilities.

Keywords: Electronic learning; Digital platforms; Synchronous learning; Interaction; Educational technology

التعليم الإلكتروني .....مقدمة

في ظل الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي الذي أدى الى تغيير الأسلوب والطريقة التي يعمل بها العالم فالإنسان يعيش في زمن يمتاز بالمعلوماتية والتطور ' وقد سيطرت التقنيات الحديثة على مختلف المجالات من خلال تقنية الانترنت وتكنولوجيا المعلومات وأجهزة الحاسب الالي، والذي اصبح العالم من خلالها اشبه بقرية صغيرة (النوي، 2011: 22) وفي بداية الالفية الثالثة شهد العالم طفرة غير مسبوقة في مجال مستحدثات التكنولوجيا، مما كان له الأثر الكبير على العملية التعليمية اذ شهدت الممارسات التدريسية تطورات هائلة في محاولة لمواكبة التغييرات التقنية الجارية، وفي محاولة استغلالها وتوظيفها بشكل فعال في كافة مجالات التعليم ويأتي دور تكنولوجيا التعليم كأسلوب منهجي يستهدف توظيف كافة المصادر البشرية والمادية المتاحة للتصدي لكافة التحديات التعليمية بما يحقق للمجتمعات الاستقرار والتنمية في جوانب الحية كافة بشكل يتفق وطبيعة كل مجتمع (سليمان، 2019، 99) وذلك لما تمتاز لتكنولوجيا الحديثة به من سيطرت عملية كاملة على جميع عناصر العملية التعليمية، فقد اصبح للتعلم الإلكتروني واستخدام الحاسوب وشبكة الانترنت الأثر الكبير على العملية التعليمية وبشكل خاص على أعضاء هيئة التدريس والطلبة الذين يعدون المحور الأساسي للعملية التعليمية .(عليمات، 2014: 765-498)

اذ ينشا الطالب في عصر قد احاطته وسائل التعليم والاتصال من جميع الجوانب بتقنيات متقدمة في العرض والتشويق وجذب الانتباه اذ تكون حصيلة الطالب تكون مبنية على المعرفة والمعلومات التي توهله الى الانخراط في سوق العمل وهو على درجة عالية من الوعي والمعرفة والقدرة على اثبات نفسه وكفاءته ضمن محيط العمل ، كذلك ان تصميم مادة التعلم واختيار الطريقة الجديد والحديثة لأساليب التدريس باستخدام التكنولوجيا المتطورة تسعى الى فتح افاق كبيرة بين المعلم والمتعلم في الحصول على المعلومات بدقة ووقت اقل (عاشور، 2009:)، وتمكن التكنولوجيا الرقمية للمعلم المزيد من المعارف والمعلومات وكل ما أنتجه الآخرون، وكذلك يستقي الكثير من أساليب التدريس الحديثة، وتوفر التكنولوجيا المعلم من المشاركة في إعداد المواد التعليمية، وتعمل على رفع جودتها حتى تحقق الهدف المنشود، ويستفيد المعلم أيضاً من التكنولوجيا لتعرف أحدث الأساليب الحديثة في التقويم والتوجيه والمتابعة للواجبات المدرسية التي يسهل الاطلاع عليها من خلال أقراص الحاسوب ليطلع عليها المعلم في أي وقت.(شرسف وتقابجي: 2022: 687- 707) وفي المقابل، ينعكس هذا التطور التكنولوجي على بيئة التعلم الذاتية للطلاب بالانخراط والإسهام في أنشطة تدفعهم إلى الإبداع ومشاركة الغير، كما تساعد على ربح الوقت واختصارالمراحل في مجال التعليم والتكوين والتعلم (عبد العزيز :٢٠١٢م، ص٦٥). وأن يتحكموا بشكل أكبر في عملية التعلم، إضافة إلى الفوائد الأخرى المرتبطة بالتعلم الإيجابي، والمسؤولية الشخصية للمتعلم، فليس فقط سيكون بمقدور الطلاب أن يقرروا لأنفسهم متى وأين يتعلمون، بل وكيف يمكن أن يوثقوا ما تعلموه، وبهذه الطريقة ستلعب التكنولوجيا الرقمية دورها الرئيس في فصل عملية التدريس عن"لتعلم؛ وبالتالي فإن التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها يمكنها أن تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة، وإثراء العملية التربوية، وتجديد النظم التعلمية بشكل عام(زاهر :٢٠٠٧م، ص٢٠-٢١).

مفاهيم التعليم الإلكتروني

تعد التكنولوجيا الرقمية اليوم بكافة أشكالها وصورها الجسر نحو المعرفة الجديدة، وإثراء العملية التربوية، وتكوين المجتمع العلمي القادر على إحداث التغيير الإيجابي في المجتمع (قحطاني، 2018: 264). وفي هذا الإطار السياقي، لم يعد استخدام هذه التكنولوجيا في السنوات الأخيرة مجرد ترف تقني، بل اصبح ركيزة أساسية في عمليتي التعلم والتعليم داخل المنظومات التربوية

المتقدمة؛ فهي تتجاوز المفهوم التقليدي للوسيلة التعليمية المفردة لتصبح مظلة تجمع عدة وسائل في وقت واحد. وتكتسب هذه الأدوات قيمتها من قدرتها على النهوض بوظائف جديدة، لعل أبرزها توفير بيئة تفاعلية نشطة ذات اتجاهين. وبناءً على ذلك، أصبحت التكنولوجيا الرقمية مدخلاً ومنهجاً قائماً بذاته لتعليم وتعلم مختلف التخصصات الدراسية، ومع القفزات المتلاحقة في تطوير أجهزة الحاسوب وتحديث نظريات التعلم، نضج هذا المدخل حتى غدا ظاهرة تربوية بارزة، لها مبرراتها المعرفية وآثارها العميقة في تشكيل بيئة التعليم (الدليمي، 2019،: 154).

لذلك برز مصطلح "التعليم الإلكتروني' كأحد أبرز نتائج هذا التحولوالذي ظهر لأول مرة عام 1990م ليعيد تشكيل العلاقة بين أطراف العملية التعليمية. وفي هذا السياق، يُنظر إليه بوصفه منظومة متكاملة لتقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المتعددة وشبكات الحاسوب، بما يضمن للمتعلم تفاعلاً نشطاً مع المحتوى، والمعلم، والأقران بشكل متزامن أو غير متزامن، متيحاً له حرية التعلم بالسرعة والوقت والمكان التي تتوافق مع قدراته وظروفه الذاتية، فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العملية برمتها عبر تلك الوسائط (العريفي، 2003، ص 6).

وتأكيداً على هذا الدور التقني، يتسع هذا المفهوم عند عبد الله الموسى (1423ه) ليكون طريقة تعليمية تعتمد بالدرجة الأولى على آليات الاتصال الحديثة؛ من حاسبات، وشبكات، ووسائط متعددة تشمل الصوت، والصورة، والرسومات، إلى جانب بوابات الإنترنت وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية، سواء تم هذا التعلم داخل أسوار الفصل الدراسي أو عن بُعد. ومن منظور أكثر اتساعاً وعالمية، يذهب صالح (2003) إلى أبعد من ذلك، واصفاً إياه بأنه مجموعة العمليات المرتبطة بنقل مختلف أنواع المعرفة والعلوم وتوصيلها إلى الدارسين في شتى أنحاء العالم باستخدام تقنية المعلومات، ممثلاً بذلك التطبيق الفعلي لمفهوم التعليم عن بُعد.

ومن جانب إجرائي ومؤسسي، تؤطر المبيريك (2002) هذا المفهوم في سياق تنظيمي؛ إذ تراه تعليماً تُصمم فيه المؤسسة التعليمية موقعاً خاصاً بموادها وبرامجها، ليتعلم من خلاله الطالب عبر الحاسب الآلي محققاً التغذية الراجعة المستمرة وفق جداول زمنية محددة، وهو ما يقود المتعلم نحو التمكن والتميز في ظل تعدد البرامج المقدمة، والتي تتنوع لتشمل مستويات أكاديمية عليا أو برامج تدريبية مختلفة.

وبناءً على ما تقدّم، يتضح أن التعليم الإلكتروني يمثل بيئة تعلّم مرنة وآمنة، يرتكز نجاحها على التناغم التام بين البُعد الإنساني والممكنات الرقمية، تدعمها في ذلك بيئة مؤسسية تسعى للارتقاء بجودة العملية التعليمية على الأصعدة كافة."

أنماط التعليم الإلكتروني

يعد التعليم الإلكتروني اتجاها حديثا في منظومة التعليم اذ يتم من خلال استعمال نظام الحوسبة الالية وعن طريق شبكة المعلومات منها ، مواقع التواصل الاجتماعية والبرامج التعليمية والتي من مزا يها نقل المادة التعليمية للمتعلمين في اقصر وقت وباقل جهد ممكنين ومن هنا تحقق عملية التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم وتقويم أداء المتعلمين .(شريف، وتقابجي:2022، 41)

ويقدم التعليم الإلكتروني نوعين او نمطيين من التعليم هما

النمط الأول: التعليم التزامني synchronous ELearning

ويقصد به التعليم على الهواء الذي يحتاج الى وجود المتعلمين في الوقت نفسه امام أجهزة الحاسوب لأجراء نقاش والمحادثة بين الطلاب انفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chating) او تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual Classrooms)

النمط الثاني: التعليم الغير التزامني (Asynchronous E-Learning)

ويقصد به التعليم الغير مباشر الذي لا يحتاج الى وجود المتعلمين في الواقع نفسه او المكان نفسه، ويتم من خلال بعض تقنيات التعليم الإلكتروني مقل البريد الإلكتروني، حيث تبادل المعلومات بين الطلاب انفسهم وبينهم وبين المعلم في أوقات متتالية، وينتقي فيه المتعلم الأوقات والأماكن التي تناسبه .. (استيتية، سرحان، 2007: 280)

لذلك يعد التعليم الإلكتروني من اهم الوسائل التكنولوجية الحديثة الفاعلة والمؤثرة في العملية التعليمية التعلمية اذ يحولها من دور الملقن الى دور الابداع والتفاعل، واعداد المتعلم اعداد يتناسب مع مع مستجدات الرقمنة وهذا باستخدام الوسائط الاكترونية منها الحاسوب وبرمجياته المتتعدة والشبكات العالمية لعرض المحتوى التعليمي عبر تطبيقات الاكترونية مختلفة بطريقة تزامنية او غير تزامنية، وتوظيف عناصر التفاعل التعليمي الذي يسهم في فهم القضايا اللغوية

بصورة اعمق، واحداث تتغير في ملامح النظام التعليمي بعناصره و رفع كفاءة المتعلمين .(شريف، وتقابجي: 2022، 39)

خصائص التعليم الاكتروني

1- يقدم التعليم عنصر المتعة في التعلم فهو يوفر بيئة تعلم تفاعلية بين المعلم والمتعلم على أساس تنوع المثيرات المقدمة.

2- يقدم التعليم مفهوم التعلم الذاتي أي اعتماد المتعلم على نفسه كذلك ان يتعلم مع زملائه في مجموعات صغيرة (التعلم التعاوني) داخل الفصل في مجموعات كبيرة

3- يمتاز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان، اذ يستطيع المتعلم ان يحصل علية في أي مكان وزمان

4- يقدم التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية امنه بعيدة عن المخاطر التي يمكن ان يواجهها المتعلم عند مرور بالخبرات في الواقع الفعلي مثل اجراء تجارب في معامل الكيمياء او الحضور بالقرب من مواقع انفجارات

5- يقدم التعليم الإلكتروني مبدا التعلم مدى الحياة فهو يشجع المتعلم على تعلم دون الالتزام بعمر زمني محدد

6- يتبنى التعليم الإلكتروني خاصية التعليم التقليدي فيما يتعلق بإمكانية قياس مخرجات التعلم بالاستعانة بوسائل تقويم مختلفة مثل الاختبارات، ومنح المتعلم شهادة معترفا بها اخر الدورة او البرنامج او الجامعة الافتراضية

7- يتكون التعليم بوجود إدارة الإلكترونية مسؤولة عن تسجيل المتعليم ودفع المصروفات والمتابعة ومح الشهادات

8- يعتمد التعليم على توفير تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته والانترنت والشبكات المحلية

9- قلة كلفة التعليم مقارنة بالتعليم العادي

10- سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العلمية للمعلومات

(استيتية، سرحان، 2007: 285-286)

فوائد التعليم الإلكتروني

تذكر ادبيات التربويةإلى أن التعلم الإلكتروني يشمل تطبيقات عديدة متنوعة ومختلفة مثل: التعلم المعتمد على شبكة المعلومات العنكبوتية، والتعلم الحاسوبي، والبث عبر الأقمار الصناعية، والتلفاز التفاعلي، والأقراص المدمجة. ورغم هذا التنوع يلحظ المراقب ازدياد ارتباط هذا المفهوم بالإنترنت وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية مما يجعل المفهوم أكثر ارتباطاً بالتعلم عن بعد والمعتمد على الشبكة العنكبوتية(الصالح، 2005، 8)، فالتعليم الإلكتروني له دور كبير في الإسهام في اعداد جيل من الخريجين القادرين على التعامل مع متطلبات القرن الجديد ، ومواكبة تطوراته المتلاحقة والاستفادة منه في اثراء حياتهم المعرفية ، والثقافية ، والاجتماعية ، والوجدانية ، فلم تعد وظيفة التعليم تقتصر على اكساب المعلومات ، بل اصبحت تهتم بدور المعلومات وتوظيفها في تشكيل الشخصية المتكاملة للمتعلم ذلك من خلال استخدام اساليب تدريس قادرة على استيعاب تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات (الكناني، 2020: 22)، ويشير (محمد، 2005: 53-55)

الى فوائد التعليم الإلكتروني:

1- يقدم التعليم الإلكتروني نوع من الثقافة الجديدة ويمكن تسميتها بالثقافة الرقمية اذ تركز على معالجة المعرفة في حين تركز الثقافة التقليدية على انتاج المعرفة اذ يستطيع المتعلم من خلتلها التحكم في تعلمه عن جريق بناء عالمه الخاص به عندما يتفاعل مع البيئات الاخرة المتةفرة الكترونيا هو بهذا يتكامل مع النظريا البنائية اذ يصبح المتعلم مركز الثقل، في حين يكون المعلم في التعلم التقليدي هو مركز الثقل

2- يتيح التعلم الإلكتروني مبدا التعلم للجميع للنساء عمال موظفيين دون النظر الى الجنس واللون كذلك للفئات التي لم تستطع مواصله تعليمها لاسباب اجتماعية او سياسية او اقتصادية

3- يساعد التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير واثراء عملية التعلم

4- يسهم التعليم الإلكتروني او الجامعات في خفض تكلفة التعليم كلما زاد عدد الطلاب

5- في التعليم الإلكتروني لم يعد المعلم ملقنا ومرسلا للمعلومات بل اصبح موجه ومحفزا للحصول للمعلومات بتالي أدى الى اعتماد المتعلم على نفسه في الحصول على المعلومة

6- سهولة الاتصال مابين المتعلم والمعلم من خلال مجالس النقاش والبريد الإلكتروني غرف الحوار وان كل هذه الأمور تزيد من تحفيز الطلاب على المشاركة والتفاعل.

7- يتيح الفرص لتبادل وجهات النظر ممايزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات وبتالي تنميد التفكير ومنها التفكير الناقد

8- اختيار طريقة التدريس المناسبة بالمتعلمين فمنهم من تناسبة طرقة المسموعة ومنهم الطريق المقرؤءة ومنهم الطريقة العملية

9- اعتماد التعليم الإلكترونية في في تصميم المادة العلمية على الوسائط المتعددة التفاعلية او الوسائط الفائقة (صوت، صورة، أفلام، صور متحركة)مما يسمح للمتعلين بالاستمتاع بوالتفاعال والاثار والدافعية نحو التعلم

10- التعليم يرفع مستوى كفاءة التعليم والتدريب وفاعليتها، حيث يرفع من نسبة التحصيل ويشبع الاحتياجات التدريبية للمتدربين دون ترك موقع العمل

دور المعلم في التعليم الإلكتروني

ان المعلم المتمكن من استعمال التكنولوجيا في التعليم من اكثر الصفات المطلوبة في معلم القرن الحادي والعشرين فالمعلم الفعال يجب ان تكون له لقدرة على توظيف التقنية بفاعلية نظرا للدور الحيوي الذي تعلبه التقنية في عصرنا الحال، فعلى المعلم ان يكون ملما بالتكنولوجيا والتقنيات الحديثة المستعملة في التعليم وقادرا على تطبيقها بفعالية في حجرات الدراسة فمثلا على المعلم ان يتمكن من فهم وتطبيق طرق التعليم بالحاسوب كطريقة المحاكات وطريقة التعليم الخصوصي، بالإضافة الى توظيف الحاسوب في تقيم أداء المتعلمين وانشاء العروض التقدمية واستخدام محتوى الفديوهات التعليمية، كما عليه ان يكون على تواصل مع المتعلمين عن طريق شبكات النواصل الاجتماعي)زهرة، وتلي:2022،694). وتوفر التكنولوجيا الرقمية للمعلم المزيد من المعارف والمعلومات وكل ما أنتجه الآخرون، وكذلك يستقي الكثير من أساليب التدريس الحديثة، وتمكن التكنولوجيا المعلم من المشاركة في إعداد المواد التعليمية، وتعمل على رفع جودتها حتى تحقق الهدف المنشود، ويستفيد المعلم أيضاً من التكنولوجيا لتعرف أحدث الأساليب الحديثة في التقويم والتوجيه والمتابعة للواجبات المدرسية التي يسهل الاطلاع عليها من خلال أقراص الحاسوب

ليطلع عليها المعلم في أي وقت (الجريوي :2015، ص42).ولاستفادة من التكنولوجيا على المعلم ان يقوم بعده ادور منها (الكناني : 2020، 38)

1- الدور التنظيم

المعلم في نظم التعلم الإلكتروني ليس ملقنا للمعلومات بل هو ميسر للعملية التعليمية Educational Facilitator، حيث يقدم الإرشادات ويتيح للمتعلمين اكتشاف مواد التعلم بأنفسهم دون أن يتدخل في مسار تعلمهم.

2ميسر للمحتوى: Content Facilitator

للمعلم دور معرفي, ولكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي, بحيث يكون التركيز على إكساب الطالب المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم, وما يرتبط من هذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به, لأن هذا يعين هؤلاء الطلاب على فهم الحاضر بتفصيلاته, وتصور المستقبل باتجاهاته والمشاركة في صناعته, وبذلك يتم إكساب الطلاب ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.

3 صانع قرار

لا يكفي قيام المعلم باتخاذ قرارات, بل عليه تقويم جهده أيضاً, والبحث الإجرائي وسيلة تحقق هذه الغاية, كما انه يتيح الفرصة للمعلم لاكتساب المعرفة والمهارة في طرق البحث ومنهجيته, ويكون على دراية بالاختيارات واحتمالات التغيير, كما يكسبه الرؤية التأملية والناقدة لأدائه, ولعملية التدريس في كليتها.

وهذا التوجه للبحث الإجرائي يعتبر من أفضل فرص النمو المهني المنظمة والمنهجية, فالتدريس عبر الشبكات لا يخلو من مشكلات, وبالتالي عندما يسعى المعلم تلقائياً لبحث المشكلة, بغية الوقوف على أسبابها ونتائجها متبعا المنهجية العلمية في دراستها, فإن ذلك يعود بالنفع عليه أولاً, وعلى عملية التعليم برمتها, التي تتطلب تطويراً مستمراً, نتيجة التطور المستمر للظروف المحيطة بها.

4 خبير تقني

مع التطورات التي شهدها مجال التكنولوجيا, فإن الدور التقليدي للمعلم يجب أن ينتهي أو يتغير, فهناك وفرة في المعلومات, ودور المعلم في ظل هذه الوفرة هو مساعدة المتعلمين على الإبحار في محيط المعلومات, لاختيار الأنسب, والتحليل الناقد, وتضمينه في رؤيتهم وإدراكهم للعالم من حولهم.

والتكنولوجيا تسهم في تغيير الطرق التي يتدرب من خلالها المعلمون, وكذلك طرق تعليم الطلاب, والمطلوب عمله هو القيام بدور فاعل من جانب القائمين على إعداد المعلم لإحداث هذا التغير.

5 مصمم للانشطة والبيئات التربوية:

للمعلم دور أساسي في تصميم الخبرات التعليمية والنشاطات التربوية، والإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبراته وميوله واهتماماته، فهذه الأنشطة مكملة لما يكتسبه الطالب داخل قاعات الدراسات الصفية أو الافتراضية، سواء كانت أنشطة ثقافية أم رياضية أم اجتماعية إلى غير ذلك من الأنشطة التربوية، وعلى المعلم أن يسهم بدور إيجابي في الإشراف على بعض تلك النشاطات.

6 موجه للعملية التعليمية:

في التعليم التقليدي يمارس المعلم دوره في ضبط نظام الصف والإمساك بزمام الأمور في كل ما يحدث داخل الصف، أما في نظم التعلم الإلكتروني فالمعلم مديرا للعملية التعليمية بأكملها، حيث يحدد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية، ومواعيد اللقاءات الافتراضية على الشبكة، وأساليب عرض المحتوى، وطرق التقويم وغيره من عناصر العملية التعليمية.

والمعلم الذي يقوم بدوره القيادي في الفصول الافتراضية يجعل منها خلية عمل بفاعلية واقتدار، سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الجماعي، فيكرس اهتمامات الطلاب لتحقيق الأهداف المنشودة، ويأخذ بيدهم طيلة الوقت للعمل الجاد المثمر.

7 مساند ومستشار تربوي:

من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم هو تقديم النصح والمشورة للمتعلمين، وعليه أن يكون ذا صلة دائمة و مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرائق تدريسه وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، فعليه أن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه

المحلي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي احتياجات طلبته واستفساراتهم المختلفة، ويقدم لهم المشورة فيما يصعب عليهم، ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة.

التعليم الإلكتروني وتأثير نظريات التعلم عليه

النظرية الاتصالية وعلاقاتها بتكنولوجيا التعليم

إن نظريات التعلم السلوكية والبنائية والمعرفية قد وُضعت في زمن لم تكن فيه التكنولوجيا جزءاً من البيئة المشكلة لعملية التعلم ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين أصبحت التقنية أداة فاعلة في تشكيل عصرنا الحالي، وبالتالي صار التعليم في حرج فرضته متغيرات العصر التي حيرت علماء التربية وغيرهم في وضع نظرية تصف مبادئ التعليم الحديث وتطبيقاته.

إذ لم يعد التجديد التربوي والتعليمي في هذه الحالة وليد رغبة أو ترف، وإنما ضرورة تربوية ملحة تفرضها اعتبارات التحديات التربوية والمسارات التكنولوجية الهامة التي برزت مؤخراً، وقد اهتمت المنظمات التربوية الدولية (اليونسكو نموذجاً) بالاشتغال على هذه التجديدات إجرائياً وفقاً لخطط آنية وأخرى مستقبلية المدى حسب خطط السياسات التربوية لكل بلد (إسماعيل، 2008، ص19). ونتيجة لذلك قدم كل من جورج سيمنز (George Siemens) وستيفن داونز (Stephen Downes) سنة 2005 «نظرية التعلم الاتصالية (Connectivism)» بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، والتي حملت في جوهرها مبدأ الاتصال/التواصل، وسعت إلى التغلب على القيود المفروضة على النظريات السلوكية والمعرفية/الإدراكية والبنائية بغية استحداث تصورات جديدة دينامية لبناء نظرية التعلم في العصر الرقمي. وتؤكد النظرية الاتصالية على أهمية الشبكات والعلاقات في بناء المعرفة، وعلى أن التعلم لا يقتصر على ما يحدث داخل عقل المتعلم فقط، بل يتصل بقدرته على تكوين الشبكات والروابط الإلكترونية التفاعلية

(صادق، 2019: 199).

مفهوم النظرية الاتصالية

عرف جورج سيمنز النظرية الاتصالية بأنها نظرية تهدف إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية، وكيفية تدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة، إضافة إلى أنها تفسر كيفية توزيع المعرفة خلال شبكة تتضمن المتعلمين والتقنيات والأدوات(Siemens, 2004, p.65)

وترتكز النظرية الاتصالية بالأساس على مايلي:

2- تفسير كيفية توزيع المعرفة خلال شبكة تتضمن المتعلمين والتقنيات والأدوات، فهي لا تركز فقط على المعرفة الموجودة داخل دماغ المتعلم، بل على القدرة على تكوين الشبكات أو الروابط الإلكترونية التفاعلية، واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت في التعليم.

3- ان المعرفة موجودة في العالم، وليس داخل الفرد بصورة مجردة (بلقاسم، 2018: 286)، وبالتالي المعرفة تتحقق داخل نظم يتم الوصول إليها من خلال أفراد يشاركون ويتفاعلون في بناء المعارف والأنشطة خلال عملية التواصل والتفاعل الجماعي مع مصادر بشرية وغير بشرية مختلفة

4- المعرفة الشخصية كشبكة تغذي المؤسسات المختلفة بالمعارف لتقوم هذه المؤسسات بعملية التغذية الراجعة لهذه الشبكة وبذلك «يستمر تعلم الفرد اكتساب معلومات ومعارف جديدة إستنتاج إختلافات بين المعلومات المهمة وغير المهمة ليتم إستبدال المكتسبة مسبقاً بالجديدة المهمة

(Dunaway, 2011, p674(

5- إذ تحقق النظرية الاتصالية في التعلم فورية الاتصال والتفاعل بين المتعلمين والمعلم بشكل إلكتروني مرن، من خلال شبكة أوشبكات إلكترونية، فتصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية تكنولوجية تغطي الاحتياجات المستحدثة وتحقق عملية التعلم جودة رقميةعالية.

6- التعلم عملية مستمرة ترتبط بنظام شبكي يضم مجموعة من الأنشطة الرقمية التي تمتد مدى الحياة ولا تتصل بزمان معين، وحسب الاتصالي لا يمكننا حصر التعلم في العقل الإنساني فقط بل يحدث خارج الإنسان ونتحدث هنا على عمليات المعالجة التي يتأسس

7- التعلم في النظرية الاتصالية على توزيع المعرفة عبر شبكة من الاتصالات تتضمن نوعان من التبادل، التبادل الرقمي للمعلومات والمعارف وبدعم بأدوات إلكترونية(Ameli, 2012, p190)

النظرية الاتصالية والتطبيقات الرقمية

وتمثل النظرية الاتصالية تطبيقا تربوياً يواكب البيئة الرقمية، وهي نموذج تعليمي إلكتروني شبكي قائم على التواصل والتفاعل عبر شبكات اجتماعية داعمة بوسائط تكنولوجية، ويكون فيها توضيح عمليات التعلم عن طريق توسيع الشبكات الشخصية، لذلك تعد النظرية الاتصالية وسيلة أساسية في الوصول إلى المعارف المتطورة ووسيلة تعليمية تنمي قدرات المتعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية (عبد العاطي، 2016، ص38). ومايميزالمتعلم في النظرية الاتصالية اضافه الى اشغالة على معارفه الشخصية وتكوين معارفه من خلال تجاربه الذاتية كما يتقمص المتعلم دور صناعة المحتويات الإلكترونية عن طريق استخدام عددممن الأدوات منها الويكي وخدمة البث الوسائل والمدونات وقنوان اليوتيوب وغيرها من الأدوات (لجنة من اساتذه علم النفس التربوي:2011)

قد أطلق على هذه النظرية أيضاً «نظرية التعلم في العصر الرقمي» بسبب الطريقة التي استخدمت لشرح تأثير التكنولوجيا في حياة الناس وكيفية تفاعلهم وطريقة تعلمهم واكتسابهم للمهارات. وبشكل أبسط يمكننا أن نستنتج أن المعرفة في النظرية الاتصالية لا تولد نتيجة التقاء تعليمي ضيق في فضاء مدرسي مغلق، بل المعرفة تتحقق نتيجة تفاعل اجتماعي شبكي تلعب فيه الوسائل التكنولوجية دوراً هاماً لأنها تحاول نشرها وجعلها متاحة للجميع في وقت وجيز، وتخلق فضاءً شبكياً يعمل الجميع فيه على بناء المعارف واكتشافها والاطلاع على كل ما هو جديد.، والمميز في هذه النظرية أنها لا تشتغل على استهلاك المعرفة، بل تخلق المجال الاتصالي للبحث عنها وإنشائها وبنائها. والمهم في إجرائها المعرفي أنها تخلق السبل حول كيفية البحث والتحري والولوج إلى المعارف أكثر من معرفة المعلومة أو المعرفة في حد ذاتها. وبالتالي العملية الإجرائية في التعلم في سياق النظرية الاتصالية هي عملية اجتماعية تعليمية تواصلية في نسيج شبكي رقمي تكنولوجي يطور التعلم ويجعله متاحاً للجميع بسبل أنجع وفي وقت أقل وفي جميع الظروف والأوقات دون حصر التعلم في وقت أو ساعة محددة. (بوعجيلة، وزويدي، 2023:320)

وتتحدد مبادئ النظرية الاتصالية Connectivism فيما يلي: (Siemens, 2005)

مبادئ النظرية الاتصالية الثمانية:

١ – يستند التعلم والمعرفة على تنوع الآراء ووجهات النظر المختلفة التي تعمل على تكوين كل متكامل.

٢- يتضمن التعلم عملية تكوين شبكة تعمل على الربط بين مجموعة من نقاط الالتقاء nodes أو مصادر المعلومات.

٣- يحدث جزء من التعلم خارج المتعلم في بعض الأدوات والتطبيقات غير البشرية (مثل حاسوب أو قاعدة بيانات أو مجتمع أو شبكة)؛ وذلك على العكس من الافتراض بأن عملية التعلم تحدث بالكامل داخل المتعلم.

٤- تعد القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم.

٥- لتيسير عملية التعلم المستمر توجد حاجة لبناء اتصالات (connections) والحفاظ عليها.

٦- القدرة على فهم الاتصالات أو الارتباطات (connection) بين المجال والأفكار والمفاهيم المختلفة بمثابة مهارة محورية للتعلم؛ نظراً لأن المتعلم الفرد – من وجهة نظر الاتصالية – يشارك كنقطة التقاء node على شبكة يحدث لها التعلم ككل.

٧- الحداثة Currency (حصول الفرد على معرفة دقيقة ومحدثة باستمرار) بمثابة الهدف الرئيسي لأنشطة التعلم الاتصالية.

٨- القدرة على صنع القرار Decision-making في حد ذاتها عملية تعلم. فاختيار ما يجب تعلمه يتحدد في ضوء متطلبات الواقع المتغيرة. ويسري نفس الأمر على معنى المعلومات المستقبلية. فما يُعد إجابة صحيحة

9- إشراك الطلاب من خلال كل من: أنشطة التعلم الإبداعي، و بنية المقرر، والتركيز على التحفيز، والتعلم النشط.) 46-69 ,2010Barkley, (وتستخدم أدوات التعاون التي تساعد الطلبة على العمل والتعلم معا عن بعد، وتسمح لهم بتبادل الأفكار، والمشاعر عبر الإنترنت. ومعظم أدوات التعاون تعمل بطريقة واحدة في تبادل الرسالة بين أطراف الاتصال؛ وذلك من

خلال البريد الإلكتروني، والدردشة، والرسم على ألواح الكتابة، و المؤتمرات الصوتية، و مؤتمرات الفيديو (Horton& Horton,2003,207).

دور التقنية الحديثة في تطبيق النظرية الاتصالية:

إن توظيف التعليم الإلكتروني يحتل أهمية كبيرة في النظرية الاتصالية من خلال تشكيل التقنية لتيسير عملية التعليم والتعلم. اذ تركز على تيسر بيئة تفاعلية تعاونية معززة للإبداع، ففي شبكات التعلم الإلكتروني توجد منتديات للمناقشة النشطة والرسائل الإخبارية وقوائم البريد الإلكتروني وغيرها، تساهم في تشكيل المعارف والمقررات التعليمية وتخلق فرصة اكبر لتشارك والتفاعل بين المتعلمين والقائمين على العملية التربوية وبالتالي فان دور المعلم سيتحول من كونه المصدر الأول للمعرفة الى دور الموجهة والمنسق والمحفز للبحث عن المعرفةوالتفاعل مع المتعلمين لبنتئها واكتسابها وهذا مايخلق بيئة تعليمية تعاونية معززة بالابداع وبالاستخدام التقني المستحدث ذو جودة الجودة العاية لذلك تم تسميتها " بالتعلم المعان بالتكنولوجيا Georgia hall, 2002, (p18

وصاحب انتشار النظرية الاتصالية تطبيقات تكنولوجية عديدة في مجال التربية وأصبحت الأجهزة والأدوات التكنولوجية والمواقع الرقمية رمزاً للانفتاح والفاعلية التعليمية، لا ترافق المتعلم في الفصل الدراسي فقط بل حتى خارجه فتغرس فيهم حاجات التعلم الممتد الذي يتجاوز الشهادات التقليدية للوصول إلى التعلم المبني على العمل والتعلم النشط التفاعلي والرقمي الإلكتروني، لتؤكد هذه النظرية على أهمية دور التكنولوجيا في اكتساب المعارف والمهارات وفي إتاحة الفرصة للمتعلم للتواصل والتفاعل والتشارك في إنتاج المعرفة وبناء مجتمع أفضل (لوبران، 2008، ص22).

فقد وفرت التقنية الرقمية أيضا فرصاً جديدة للأفراد للمساهمة في توليد المعرفة ونشرها وتبادلها والتواصل مع الخبراء، وقد تمت إعادة تشكيل مكونات المعرفة وعملياتها لتتناغم مع المعرفة الرقمية، ويمكن توضيح المقارنة بين المنظور التقليدي والمنظور الحديث لمكونات المعرفة وعملياتها، والإشارة إلى اتجاه تحولاتها في النقاط التالية

- تحول مصدر توليد المعرفة من الخبراء إلى الكتل العقلية الجمعية.

• تحول البنيان المعرفي من أوعية منفصلة إلى شبكات متصلة.

• تحول أسلوب التعبير ونشر المعرفة عن طريق الكتاب أحادي الاتجاه، إلى الشبكة متعددة الاتجاهات والتي تضم الخبراء ومجتمع العلماء وأصحاب الاهتمام.

• تحول مصدر شرعية وصحة المعرفة من اتفاق الخبراء ومجتمع العلماء إلى قناعات الجماهير.

• تحول الإنجاز المعرفي من الاستقبال والاستهلاك إلى التأمل والحوار.(فضل: 106،2010)

. الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم في النظرية الاتصالية

إن النظرفي دور المعلم في ضوء التحول الرقمي فقد اصبح الوسيط بين ممارسات التعلم التي يشارك بها المتعلمين والفرص التي توفرها المنصات الرقمية أي أنه المسؤول الأول للإدارة والعملية التعليمية بالفصل الرقمي (Loperfido et al., 2018, p. 69) ويمكن أهمية التحول الرقمي للمعلمين من تحول دورهم المحوري الى التمكن من استخدام التقنيات المدمجة في التعليم لإنشاء بيئة رقمية آمنة سبيل الوصول إليها والتعرف بشكل ريادي في البيئة التعلمية الرقمية (Balyer & Öz, 2018)

ويوصف"سيمنز" دور المعلم بانه مديرًا لشبكة التعلم Teacher as Network Administrator، حيث يساعد طلبته على اكتساب المهارات التي يحتاجونها من أجل بناء شبكات للتعلم، كما يساعدهم على تقويم أثر شبكات تعلمهم (Siemens, 2008a)،

وتمكن دور المعلم في النظرية الاتصالية فيما يلي

1- رقمنة التعليم أدى الى تغيير مهام المعلم المتصلة خاصة بطريقة التدريس، اذ يتعامل المعلم مع التقنية وأدوات التكنولوجية بإتجاهات مختلفة يفرضها النظام الكلي لتكنولوجيا التعليم. حيث يعمل المعلم على الاستعانة بالأجهزة والمواد التكنولوجية في شرح المادة والمواقف التعليمية وتوضيح ما فيها من غموض (علي عطية، الهاشمي، 2008، ص20)

2- تَحْفِيزُ الطُّلَّابِ عَلَى التَّمَكُّنِ الرَّقْمِيِّ والتكنولوجي والتفاعل معها وتمكينهم من كيفية إستخدامها للحصول على المعلومات كما هو في استخدام البريد الإلكتروني وشبكة الإنترنت. مع تيسير تفاعل المتعلمين والتوظيف الفاعل لأنشطتهم الصفية (جعنيني، 2009، ص212).

3- تحفيز الطلاب على الإبداع والابتكار في استخدام التكنولوجيا وإبتكار البرامج التعليمية اللازمة للتعلم بالتعاون فيما بين المدرسين من خلال المناقشات والحوار.

4- يدعم ويرشد ولم يعد ملقناً كما في الوضع التقليدي للمعلم والمتعلم.

5- يدرب طلبته على استخدام التقنيات الحديثة في تعلمهم.

6- مخطط جيد لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه حتى يقلده ويحاكيه طلبته في عمل الأشياء والمواد التي يقوم بتنفيذها.

7- المعلم قادراً على اتخاذ القرار ولديه القدرة على الاتصال بالأخرين بهدف تسهيل عملية التعلم.

8- تهيئة بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه.

9- يعمل على تنمية وتشجيع التبادل والتعاون بين الطلبة / ويزودهم بتغذية راجعة مدعمة وقوية.

(الكناني، 2020:120)

10-وتوجه النظرية الاتصالية انظارها نحو التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث تركز على الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلمون، ومن خلال العمل الجماعي، والمناقشة بين المتعلمين (خميس 2012 ، 2)

قد ركزت أيضا في تكوينه وإعداده لاستخدام الأساليب التعليمية الحديثة كاستخدام تكنولوجيا المعلومات وطرائقفي البحث عن مصادر متعددة لها لأن استمرار المنظومة ونجاحها وتحقيق جودتها التعليمية يكمن في عملية إنتاج المعرفة والتعلم والاستمرار في عملية التحديث التربوي والمستقبل سيكون لمن يملك القدرة على التعامل مع التكنولوجيا المعلوماتية وبواكبها ويمر بمستجداتها السريعة (أحمد :، 2004 55)

أما عن أدوار المتعلمين وفقاً للنظرية الاتصالية، فيرى "سيمنز" أنه يجب أن تتوافر فيهم القدرة على

- التركيز في مهام التعلم حتى بالرغم من التعرض لبعض العوامل المشتتة للانتباه.
- إدارة تدفق المعلومات واستخلاص العناصر المهمة منها.
- الاتصال بالأخرين من خلال بناء شبكات شخصية للتعلم.

• متابعة أحدث المعلومات، والقدرة على التقويم الناقد للمعلومات وفحص المعلومات من حيث صدقها ودقتها.

• التعرف إلى الأنماط الخفية من المعنى وقبول عدم الوضوح أحياناً.

• تحمل المسئولية وعن مشاركاتهم في شبكات التعلم المختلفة والاستقلالية فضلاً عن الثقة بالنفس.

• مشارك في عملية التعلم وليس مجرد متلقي للمعلومات من خلال المشاركة في الأنشطة والمواقف والآراء وتبادل المحتوى بين الأقران بمعنى أن يكون متعلمًا نشطًا وفعالاً

• ببناء معرفته من خلال التجربة الذاتية

• •تعرفه على المواد والأدوات والأجهزة المستعملة وكيفية توظيفه

• باحث عن المعلومات وناقد للأفكار ومبدع

• صانع للمحتوى الإلكتروني عن طريق استخدام عدد من الأدوات منها الويكوخدمة بث الوسائط streaming media، وقنوات اليوتيوب youtube، وغيرها من الأدوات

• إنجاز المهمة المطلوبة في الوقت المحدد

• قائد لغيره من المتعلمين وهي مهمة تبادلية حتى يكتسبها الجميع وأن يكون مقوم ومصحح لغيره من المتعلمين من خلال المجموعات (الكناني، 2020: 120)

المنصات الرقمي

ان بظهور التقنية الحديثة تغير العالم بشكل كبير فقد اختصرت المسافة بين المعلم والمتعلم اذ اصبح الطرفان يتفاعلان في سياق التعليم الإلكتروني الذي مر بتطورات متعاقبة اذ بدا الجيل الأول من بدايات الثمانيات الى منتصف التسعينيات وكانت المقررات التعليمية والدروس على الاقراص المدمجة وكان تفاعل من خلالها فرديا بين المتعلم ليتخلله الجيل الثاني الذي انبثق في الثمانينيات واستمر حتى عام (2000) مع بداية استخدام الانترنت وتطور الأساليب والمقررات التعليمية فضلا عن محتويات المقررات فاصبحت الطرق التعليمية اكثر تطورا ومبنية على تواصل والتفاعل بشكل اكبر من خلال التركيز على التشاركية والعمل الجماعي، اما الجيل الثالث فكانت بداينه (2001) ومابعدها ويمتاز هذا الجيل بالتحول النوعي على صعيد المحتوى التعلمي

من حيث تضمينين مايسمى بالوسائط المتعددة متمثلة بالتنوع في تقديم المعلومات بمختلف الصيغ فضلا عن نشوء مايطلق عليه (الواقع الافترتضي والاتصالات عبر الأقمار الاصطناعية (حمودة و هادي،2019: 82) وان التطور التقني في مجال التعليم أدى الى ظهور الكثير من مستحدثات التكنولوجية والتي اصبح توظيفها في العملية التعليمية ضرورة ملحة للا ستفادة منها رفع كفاءة العملية التعليمية ومن بيت تلك للتعلم الإلكتروني والذي احدث نقلة نوعية وإعادة صياغة جميع عناصر العملية التعليمية وخلق بيئة تعليمية الإلكترونية تفاعلية مليئة بالتطبيقات والتي تستغل كمنصات تعليمية لزيادة فاعلية العملية التعليمية (العصوب: ، 2020،333) تعد المنصات الرقمية واحدة من أبرز ملامح التطور التكنولوجي التي وفرت للمعلم والمتعلم خصائص عديدة يسرت العملية التعليمية، مما أدى الى ظهور أنماط تفاعلية، ويشير بيتروسكي ((PITROWSKJ الى ان المنصات التعليمية ظاهرة جديدة ظهرت مع انتشار شبكة الانترنت حيث يعود أصلها الى أنظمة التعليم بمساعدة الكومبيوتر (computer assisted instruction(CIA) / والتي بدات في عام 1950 ممثلة (PLATO) اذ يعد تمهيدا لما يسمى الان بمنصات التعليمية وتشبه المنصات التعليمية الى حد كبير أنظمة إدارة التعلم ((LEARNING MANGEMENT SYSTEM (LMS التي تمثل مجموعة متكاملة من البرامج وتشكل نظام الإدارة وتنظيم البرامج الدراسية والمحتوى المعرفي، وتوفر مجموعة من أدوات التحكم في عملية التعلم (مجموعة من الأكاديميين،2018: 22) وتنطلق المنصات التعليمية الإلكترونية من فلسفة ومبادئ ترتكز في جوهرها على مفهوم "بيئات التعلم الشخصية"؛ وهي البنية التي تمنح المتعلم حرية اختيار المقررات المتوافقة مع تطلعاته واحتياجاته المعرفية، متجاوزةً بذلك معوقات المكان والقدرات المادية. ويسمح هذا النموذج بتوظيف التعلم القائم على الكفايات (Competency-Based Learning) عبر قنوات اتصال تفاعلية تجمع المتعلم بالخبراء والأقران، الأمر الذي لا يقتصر أثره على تشييد بنيته المعرفية فحسب، بل يمتد لتمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستدام وتعميق استقلاليته الأكاديمية (الحفناوي، 2017: 19).ويتكامل هذا التوجه البنيوي بدقة مع الفلسفة التشغيلية لتلك المنصات، والتي تجعل من "التعلم الذاتي" محركاً أساسياً يتوقف على رغبة المتعلم الواعية وحاجته الفعلية لخوض هذه التجربة الرقمية. ورغم تعزيزها للاستقلالية الفردية، إلا أن هذه المنصات توازن ذلك بتبني أبعاد تشاركية

واجتماعية تظهر جلياً في منتدى الحوار والنقاش المصاحب للمقررات؛ إذ يستعيض هذا النمط التعليمي بنظم التفاعل غير المتزامن عن أدوات الاتصال المباشر والفصول الافتراضية التقليدية، محققاً بذلك مرونة أعلى في البيئة التعليمية (أبو موسى، 2018: 13).

وقد تعددت الرؤى والأطروحات الأكاديمية التي تناولت مفهوم المنصات التعليمية الرقمية، حيث ركزت بعض الأدبيات على بنيتها التقنية والوظيفية؛ إذ يعرّفها عبد النعيم (2016: 110) بأنها أرضيات للتعليم عن بعد قائمة على تكنولوجيات الويب، وتشكل ساحات تفاعلية لعرض الأعمال والمقررات الإلكترونية وما تتضمنه من أنشطة تعليمية مدعومة بأدوات الاتصال والتواصل، وهو التوجه ذاته الذي تبنته السنوسي (2019: 66) في تأكيدها على أن هذه المنصات تمثل نظاماً بيئياً متكاملاً يتيح للمتعلم النفاذ إلى البرامج والمقررات والمعلومات التي تلبي احتياجاته الدراسية.

ويتسع المفهوم ليتجاوز مجرد إدارة المحتوى إلى الأبعاد التشاركية والاجتماعية؛ حيث يرى الملاح (2016) أنها بيئة تعليمية تفاعلية تدمج بين مزايا أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي (مثل فيسبوك وتويتر)؛ بما يمكن المعلمين من تصميم المساقات، وتوزيع الأدوار، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل، فضلاً عن دورها في إشراك أولياء الأمور في المنظومة التعليمية لمتابعة نتائج أبنائهم. ويتسق هذا المنظور الاجتماعي مع ما أشارت إليه الشواربة (2019) من أن هذه المنصات تستند إلى تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، محققةً مرونة عالية عبر المزاوجة بين نمطي التعلم المتزامن وغير المتزامن، مما يسهم في تبادل الأفكار والوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

من جهة أخرى، ركزت بعض التعريفات على النمط الشامل والمفتوح لهذه المنصات؛ إذ توضح هيفاء (2020: 1132) أنها تمثل مقررات إلكترونية مكثفة تستهدف أعداداً ضخمة من المتعلمين (MOOCs)، وتعتمد بشكل أساسي على مقاطع الفيديو الشارحة التي يقدمها خبراء ومتخصصون، مدعومةً بمواد القراءة، والاختبارات التقييمية، ومنتديات الحوار التي تضمن تفاعلاً ثنائياً بين الأساتذة والطلبة من جهة، وبين الطلبة وأنفسهم من جهة أخرى.

وبناءً على التتبع السابق للتعريفات والأدبيات، يمكن تعريفها المنصات التعليمية الرقمية بأنها:

بيئة تعليمية تفاعلية مرنة قائمة على تقنيات الويب والجيل الثاني منها (Web 2.0 تربط المحتوى الدراسي بقنوات التواصل الحيوي بين المعلم والمتعلمين. تمنح هذه المنظومة مرونة عالية في التعلم المتزامن وغير المتزامن لتلبية احتياجات المتعلم وفق قدراته الخاصة، وتخضع لمتابعة وتقييم دوري يهدف إلى الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية .

يمكن تصنيف المنصات الرقمية طبقاً لمعياري الملكية والهدف كالآتي:

1. المنصات العامة: وهي المنصات التي تملكها وتديرها جهات ومؤسسات حكومية أو خاصة وتكون متاحة للاستخدام العام مثل منصة (مدرستي) في المملكة العربية السعودية، ومنصة (مدرستنا) في مصر، أو منصات تقدم خدمات محددة مثل الاتصال والدراسة ومنها منصة زوم (Zoom).

2. المنصات المتخصصة: وهي المنصات التي تستهدف فئة معينة ومحددة مثل كافة المنصات التعليمية والتدريبية التابعة لمعاهد ومراكز تدريب متخصصة مثل المنصات التي تقدم كورسات تخصصية كالهندسة والطب وغيرها، أو المنصات التي تملكها وتديرها الشركات والمؤسسات لخدمة أهداف معينة.

3. المنصات الربحية وغير الربحية: حيث ينقسم هذا الاعتماد البرمجي في تصنيفات المنصات فمنها ما يسعى لتحقيق أرباح أو عائدات مالية مستقلة، ومنها ما يكون مجاناً بالكامل كمنصات عامة تخدم التعليم ومؤسسات القطاع العام والوظائف والبعض الآخر يقدم مستويات من الخدمة فمنها ما هو مجاني أساسي والبعض الآخر بمقابل مادي متقدم.

4. منصات المصدر: فمنها (المنصات المفتوحة) وتعتمد غالبية أنظمتها على برمجيات وأكواد برمجية يمكن تعديلها وتطويرها من قبل جهات أو مستخدمين آخرين كمنصة موودل (Moodle)، وهناك (المنصات المغلقة) وتتميز بالسرية والخصوصية ولا تسمح بالتعديل أو استخدام البرمجيات أو الملفات إلا بإذن مسبق مثل منصة (خيري وحربي، 2020، ص: 42)

التعلم الإلكتروني والمنصات الرقمية:

اصبحت المنصات التعليمية على رأس التوجهات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية، حيث تحولت بابعادها واقعاً ملموساً يستدعي الاستكشاف والممارسة المستمرة للاستفادة من أفضل

الممارسات التعليمية والتربوية التي توفرها في هذا الاتجاه الحديث؛ فهي تسهم في توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر كما وتشجع على التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وتسهم في نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية، فلا يقتصر التطور الحقيقي على إدخال التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية وإنما تعزيز اتجاهات المتعلمين نحوه وتنمية قدراتهم واستعداداتهم على اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات لذا كان من الضروري العمل على تنمية اتجاهات وقدراتهم واستعداداتهم المعرفية لمعالجة المعلومات الطلبة الإيجابية نحو التطبيقات التقنية في عمليتي التعليم والتعلم (الباوي وغازي، 2019: 137)..

وتشكل هذه المنصات التعليمية الإلكترونية أحد الأدوات الفاعلة في نظم التعلم الإلكتروني الحديث وأبرز البرامج الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم؛ إذ تُعدُّ من أشهر تطبيقات التعلم الإلكتروني وامتداداً حديثاً لها بما توفره من ميزات تعليمية عديدة كوسيلة للاتصال والتعلم عن بعد، من حيث ضخامة أعداد الملتحقين بها من خلال المقررات الإلكترونية المتاحة، وانتشارها حول العالم عبر مجموعة متنوعة من التطبيقات المختلفة إضافة إلى إتاحة فرصة التسجيل فيها لكل من يرغب دون قيد أو حدّ، كما وأنها تتيح للمتعلم فرصة تعلم محتوى ممتع ودقيق الأمر الذي يجعل منها عاملاً مؤثراً على الممارسات التعليمية الحالية من خلال شبكة المعلومات الدولية (الجهني، 2017: 229).

والتعلم الإلكتروني من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية يساعد المتعلم على التعلم من خلال محتوى تعليمي مختلف حيث المكان الذي يريده والوقت الذي يفضله بالاعتماد على الوسائط المتعددة والمختلفة (سويدان، 2015: 1). بواسطة أساليب وطرق متنوعة تدعمها تقنيات الوسائط المتعددة بمكوناتها المختلفة لتقدم المحتوى التعليمي من خلال تركيبة متنوعة من لغة مكتوبة ومنطوقة، وعناصر مرئية ثابتة ومتحركة، وتأثيرات وخلفيات متعددة سمعية وبصرية يتم عرضها للمتعلم مما يجعل التعلم شيق وممتع ويتحقق بأعلى كفاءة وبأقل مجهود، وفي أقل وقت مما يسهم في تحقيق جودة التعلم (هيئة التحرير، 2011: 66)

ومن منظور متمركز حول المتعلم، فإن هذا النمط من التعلم الإلكتروني يمنح الطالب مرونة فائقة تتيح له التفاعل مع المحتوى التعليمي في الزمان والمكان اللذين يفضلهما بالاعتماد على وسائط متعددة ومتباينة (سويدان، 2015: 1). ويتكامل هذا التوجه مع تنوع الأساليب والطرائق المدعومة بتقنيات الملتيميديا (الوسائط المتعددة) بمكوناتها المختلفة؛ حيث يُقدم المحتوى من خلال

مزيج متناغم يجمع بين اللغة المكتوبة والمنطوقة، والعناصر المرئية الثابتة والمتحركة، والمؤثرات السمعية والبصرية، الأمر الذي يضفي طابعاً من التشويق والمتعة على التجربة التعليمية، ويضمن تحقيقها بأعلى مستويات الكفاءة والإنتاجية، وبأقل جهد ووقت ممكنين، مما يصب في نهاية المطاف في الارتقاء بجودة المخرج التعليمي (هيئة التحرير، 2011: 66).

وأشارت الشوارية (12019) منصات التعلم الرقمي هي مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني من الويب (web2-0 والتي توفر أساليب متعددة للتعلم من خلال شبكة الانترنت، وتكون الدراسة من خلالها بطريقة متزامنة او غير متزامنه، و تعد بيئة تفاعلية تعليمية تعمل على توظيف تقنية الويب ودمج مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني مع شبكات وتطبيقات التواصل المختلفة وتمكن الاساتذه من نشر المحاضرات والاهداف، ووضع التمارين والتدريبات والأنشطة التعليمية المتنوعة، والاتصال مع المتعلمين من خلال تقنيات عديدة، فهي تساعد على تبادل الأفكار بين الاساتذه والمتعلمين ومشاركة المحتوى التعليمي مما يؤدي الى الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية

وأشار خيري وتركي (2020، ص. 47) إلى أن المحتوى الرقمي هو مجموعة من البيانات الرقمية تحتوي على ملف رقمي واحد أو مجموعة ملفات تشتمل على مجموعة من المعلومات، يمكن أن تكون على شكل نص أو صورة أو فيديو أو تسجيل صوتي... الخ، أو هي كل محتوى يتم إنشاؤه وحفظه وتعديله ومشاركته والوصول إليه والاحتفاظ به على صيغة من الصيغ الرقمية

محددات المنصات التعليمية الإلكترونية

إن نجاح أي تقنية يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات، ومن بين هذه المتطلبات ما يلي (الجهني، 2019: 165):

1- سهولة التعلم: مدى سهولة قيام مستخدم المنصة بإنجاز المهمات عند تفاعله مع الموقع لأول مرة.

2- سهولة التذكر: مستوى سهولة عودة مستخدم المنصة إلى استخدام الموقع بكفاءة بعد فترة انقطاع عن استخدامه.

3- الكفاءة: مستوى السرعة في أداء المهمات حالما يتعلم مستخدم المنصة كيف يستخدم الموقع.

4- الأخطاء: تشير إلى عدد الأخطاء التي يرتكبها مستخدم المنصة، ومدى خطورتها، ومدى سهولة معالجتها.

5- الرضا: مستوى مدى رضا مستخدم المنصة عن جاذبية الموقع، واستمتاعه باستخدامه

مميزات منصات التعليم الإلكترونية

المنصات التعليمية الإلكترونية بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة، وتمكن المعلمين والمدربين من نشر الدروس ومشاركة المحتوى وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين والمدربين عن طريق تقنيات متعددة تساعد في تبادل الآراء والأفكار بين المعلم والطالب، مما يساهم في تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية

Boticki, et al,2015,120-136) (

وتتميز المنصات بخصائص لإدارة العملية التعليمية والتكنولوجية ومنها: (الخامسة وغراب، 2019: 77-) 108) ، (أبو موسى:2018، 13)

1. تخطيط المناهج والمقررات: حيث تقوم المنصة التعليمية بتوفير المساحة التخزينية والواجهة اللازمة لدعم وتقييم الدروس والمحاضرات والمقررات بأنواعها.

2. الإشراف: حيث تدعم المنصات التعليمية الإلكترونية دور مدير أو نظام لإدارة عملية التعلم عبر متابعة المعلم للطلبة والمتدربين ومشاركتهم وتفاعلهم وحضورهم وحل جداول وتسهيل التواصل.

3. التواصل والتفاعل: تقوم المنصات المتميزة بتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين الأطراف بتوفير الأدوات اللازمة في نظامه لتعزيز أدوات عملية التواصل.

4. التقييم الديناميكي المتفاعل: التقييم عنصر مهم في جعل المنصات التعليمية الإلكترونية منصات تسعى إلى تقييم المشتركين والمتدربين.

5. إدارة المحتوى: إن أغلب المنصات التعليمية التي تعمل في بيئة التعلم الإلكتروني تتيح الفرصة للمتحكم الفاعل في نقل الطلبة والمتدربين ومدى استفادتهم من مخرجات المنصة.

6. التفاعل في مجتمع المعرفة: وهو أحد الجوانب المهمة التي يحصل إليها الطالب أو المستخدم في

أهمية المنصات التعليمية الرقمية:

تتمكن المنصات الرقمية في تخطي حدود المساحة والمكان؛ حيث لم يعد الطالب مقيداً بالحضور الفعلي، ومن المفيد جداً تحسين وتخطيط المناهج والمقررات والمحاضرات بمرونة أكثر، مما يحقق الفائدة للكل، ويتمكن المتعلم من التعلم والتعليم وتطوير مهاراته وممارساته في بيئة تعليمية افتراضية متكاملة بوعي هادف.

تكمن أهمية المنصات التعليمية وتبرز في توفير بيئة تعليمية، والتي يمكن إجمالها في مجموعة نقاط هامة يمكن أن نوردها ونوضحها كالتالي

1- استخدام منصات التعليم أدى للتسهيل وتطوير نظام التواصل بين كل المتعاملين مع هذه المنصة من معلمين وطلاب وأولياء أمور، بالإضافة إلى القيادات المدرسية.

2- تمكن أولياء الأمور من خلال هذه المنصة معرفة طريقة تعلم أبنائهم ومراقبة الأبناء، وهم في المنزل.

3- التعليم عبر المنصات يزيد من فاعلية الطلاب، ويساعد على تطوير مفهوم التعليم المستمر والتعليم خارج الفصول الدراسية.

4- تسهيل عملية حصول المعلمين على المصادر التعليمية، بالإضافة إلى أن كثرة المراجع تساعد المعلمين في اختيار مراجع وطرق تعليم جذابة ومتجددة.

5- الطالب من خلال هذه المنصات لديه قدرة أكبر على التعلم بنفسه، وتقييم مستواه العلمي.

6- أسهمت المنصات التعليمية الإلكترونية في نشر مفهوم التعليم الرقمي، وهذا بدوره أدى إلى مساعدة المتعلمين على تطوير مهاراتهم في مجال التكنولوجيا الوظيفية، ومهارات التعاون، والتفكير النقدي حول التكنولوجيا الرقمية ((Carey, et al, 2010, 6

سمات المنصات الرقمية التعليمية:

توفرمنصات التعليم الإلكتروني إمكانيات متعددة سواء للمعلمين أو للمتعلمين فيما يلي: اهم سماتها:

1- سهولة التعامل مع المنصة وكيفية استخدامها وتوظيفها. فالتقنية التي وصل إليها العالم اليوم أصبحت تبسط الأشياء مما يقلص الكثير من الوقت والجهد.

2- المنصات تعتمد آلية التفاعلية التي تتيح للفرد القيام بالفعل ورد الفعل (إيجاباً وسلباً) وهو ما يخرج عن النمط السائد من قبل والذي كان موجهاً من المعلم إلى المتعلم

3- تعدد المصادر التعليمية في منصات التعليم الإلكتروني جعلها تغني المتعلم عن الجهد المبذول في البحث عن المعلومة بالطريقة التقليدية مثل مكتبات وغيرها

4- سهولة تحميل الملفات وترابطها مع البرمجيات المساعدة التي تعمل مع شبكات الإنترنت؛.

5- وجود قوالب جاهزة معدة مسبقاً للاستخدام بما يخدم تنوع المحتوى العلمي والمعرفي المقدم. وهو ما يعني وجود المرونة ، خصوصاً المعلم) عن الكثير من الأعمال الثانوية التي تعطله عن التقدم في الإخراج النهائي لمحتواه لأسباب ثانوية لكنها تؤثر في المعطى المعرفي المقدم.

6- توفير البيئة البرمجية السليمة لعرض نماذج الإرشاد الإلكترونية ضمن نماذج متعددة ومختلفة

7- تسمح هذه الأنظمة للمستخدمين مثل المؤلفين والمرشدين والخبراء بإنشاء محتوى أو تحميل محتوى معد مسبقاً بما يوفر الوقت والجهد.

8- تتيح لاولياء الأمور بالاطلاع على نتائج ابناهم ومتابعتهم عن بعد وانيا مما يمكنهم من توجههم وتصويبهم بما يحقق اهداف العملية التعليمية التعلمية (مبارك وأوباح حاج، 2021: 249-250)

اهداف المنصات التعليمية الالكترونية:

7- توفير تجارب ومواقف تعليمية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات السمعية والبصرية والإلكترونية ذات المهنى للمتعلمين وبذلك يحصل المتعلم على المعلومة بصورة غير تقليدية

8- خروج العملية التعليمية عن المالوف بتحول من طريقة التلقين والعرض الى طريقة الاستكشاف والبحث

9- تعدد مصادر المعرفة من خلال شبكة الانترنت وعد الاقتصار على المعلمين للحصول على المعرفة

10- تعزيز التفاعل الإلكتروني بين المعلمين والطلبة من خلال تشارك الخبرات التعلميمة والاراء والمناقشات والحوارات الهادفة باستخدام أدوات التفاعل المتزامنة والغير متزامنة والتي من شانهت ان تثري المعارف وتولد أفكارا جديدة في خدمة كافة افراد الاسرة التربوية والمجتمع ككل

مزايا وعيوب المنصات التعليمية الرقمية

• المزايا: أشار آل إبراهيم والعمري (2021) إلى أن المنصات التعليمية

1- تحفز المعلمين والمتعلمين على الاستفادة وتبادل الارء والمعلومات عنطريق منتديات خاصة توفرها المنصة التعليمية

2- توفر فهم المادة الدراسية في الوقت الذي يناسب كل متعلم

3- اتاحة الفرصة لذزي الاحتياجات الخاصة للتعلم

4- تقدم المواد العلمية والمعلومات في أي زمان ومكان كم تدعم وتكمل أسلوب التعلم التقليدي

5- تدعم تواصل المتعلمين مع الاخر بشكل مستمر كما تحفز المتعلمين على البحث وتكسبه مهارات البحث وحب التعلم وهي ذو تكلفة منخفضة مقارنة بالتعليم التقليدي.

العيوب:

11- محدودية التفاعل المباشر من المعلم وغياب دوره الحقيقي كذك غياب العلاقة بين المتعلم والمعلم

12- الاثار السلبية التي يمكن ان تصيب الطالب من كثرة الجلوس والتركيز امام الحاسوب والتعامل من الانترنت

13- اثارة التساولات في كيفية احتساب الساعات الدراسية المعتمدة لكل مقرر دراسي لكون النظام نفسه يتيح للمتعلم حرية التحصيل غير المقيد بزمان او مكان او حضور

14- إمكانية تعرض معلومة الطالب الى قرصنة الانترنت وإساءة استخدامها

15- إمكانية انقطاع الاتصال الانترنت مما يشكل عائقا امام التواصل والتفاعل المستمر بين المعلم والمتعلمين

16- قلة الثقة لدى بعض المعلمين والتربويين بالتعلم الإلكتروني وجودة مخرجاته

17- عدم امتلاك المتعلمين للجهزة كالحاسوب والانترنت

2-1 أهم تطبيقات المنصات التعليمية الرقمية:

يمكن تصنيف تطبيقات المنصات التعليمية الرقمية إلى عدة أقسام رئيسية، من أبرزها:

1-2-1 تطبيقات قائمة على أنظمة إدارة التعلم (LMS):

وتستهدف إدارة العملية التعليمية بالكامل ومتابعة شؤون الطلاب ومن أبرز مخرجاتها:

• منصات إدارة المقررات والدروس والتحكم بالفصول وتوزيع المهام والواجبات.

• أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن مثل غرف المحادثة والمنتديات والبريد الإلكتروني.

• نظم متابعة الحضور والغياب والدرجات والتقارير الأكاديمية المفصلة.

1-2-2 تطبيقات قائمة على شبكات التواصل الاجتماعي والتعلم التشاركي:

وتوفر بيئات تفاعلية مرنة تدعم التعلم الذاتي وتعمل على:

• تسهيل التواصل والتبادل المعرفي بين الطلاب والمعلمين بشكل فعال وسريع.

• تدعم التعلم التعاوني من خلال مجموعات العمل والمشاريع المشتركة والمدونات الجماعية.

• تساهم بشكل كبير في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي ومواكبة كل جديد وتنمية المهارات.

وفي الجانب الآخر من التطبيقات، نجد منصات تعتمد على التقييم المتفاعل والأنشطة الرقمية التفاعلية؛ لجعل عملية التقويم أكثر عدالة ومرونة وملاءمة لكافة مستويات الطلاب واحتياجاتهم المختلفة، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير والتحليل والنقد البناء للمعلومات للتأكد من مدى دقتها وصدقها العلم أهم تطبيقات المنصات التعليمية الرقمية:

يمكن تصنيف تطبيقات المنصات التعليمية الرقمية إلى عدة أقسام رئيسية، من أبرزها:

1-2-1 تطبيقات قائمة على أنظمة إدارة التعلم (LMS):

وتستهدف إدارة العملية التعليمية بالكامل ومتابعة شؤون الطلاب ومن أبرز مخرجاتها:

• منصات إدارة المقررات والدروس والتحكم بالفصول وتوزيع المهام والواجبات.

• أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن مثل غرف المحادثة والمنتديات والبريد الإلكتروني.

• نظم متابعة الحضور والغياب والدرجات والتقارير الأكاديمية المفصلة.

1-2-2 تطبيقات قائمة على شبكات التواصل الاجتماعي والتعلم التشاركي:

وتوفر بيئات تفاعلية مرنة تدعم التعلم الذاتي وتعمل على:

• تسهيل التواصل والتبادل المعرفي بين الطلاب والمعلمين بشكل فعال وسريع.

• تدعم التعلم التعاوني من خلال مجموعات العمل والمشاريع المشتركة والمدونات الجماعية.

• تساهم بشكل كبير في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي ومواكبة كل جديد وتنمية المهارات.

وفي الجانب الآخر من التطبيقات، نجد منصات تعتمد على التقييم المتفاعل والأنشطة الرقمية التفاعلية؛ لجعل عملية التقويم أكثر عدالة ومرونة وملاءمة لكافة مستويات الطلاب واحتياجاتهم المختلفة، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير والتحليل والنقد البناء للمعلومات للتأكد من مدى دقتها وصدقها العلمي.

8-1-1 منصة خان أكاديمي (Khan Academy): ويطلق عليها أيضاً أكاديمية خان، وهي عبارة عن "منظمة غير ربحية تهدف لنشر العلم الأكاديمي مستخدمة أساليب تعليمية تعد الأكثر تطوراً وتوفر الأكاديمية مصادر نظرية مجانية تم تحضيرها على مستوى تعليمي عالمي، وهي بذلك تعد السباقة في هذا المجال"46، كما توفر هذه المنصة أكثر من 250 مقطع فيديو لمن يبحث عن زيادة معرفته في الهندسة والرياضيات وغيرها من العلوم. يمكن الإطلاع على المنصة من خلال الرابط الآتي: www.khanacademy.org

8-1-2 منصة أيدكس (EdX): هو موقع تعليمي تعاوني لمؤسسة غير ربحية، وهي مبادرة مجانية من جامعة كاليفورنيا وجامعة هارفرد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا

(Massachusetts)، تقدم هذه المنصة محاضرات مجانية عبر الإنترنت، وتهتم بالبرمجة والفنون والعلوم التطبيقية، فهي تغطي تقريباً معظم المجالات والاختصاصات، تهدف هذه المنصة إلى إيصال التعليم إلى الجميع من خلال عدد من المقررات، والتي تقدر بأكثر من (690) مقرراً ودورة تعليمية بعدة لغات مختلفة مقدمة من نخبة من جامعات العالم

8-1-3 منصة كورسيرا (Coursera): عبارة عن موقع تعليمي يقدم المقررات المتاحة عبر الإنترنت في عدة مجالات، كما تقدم هذه المنصة دورات تعليمية، وذلك بشكل مجاني للمستخدمين من حول العالم في مجالات تعليمية متعددة من خلال محاضرات يقدمها أساتذة متخصصون من (107) مؤسسة وجهة تعليمية مختلفة، وتتنوع مجالات الدورات التي تقدمها المنصة منها: (الطب والقانون والتغذية والتربية والآداب والهندسة... وغيرها) أُنشئ الموقع سنة 2012، وهو يضم أكثر من 1336 مقرراً ودورة في مختلف المجالات،

8-1-4 منصة يودمي (Udemy): تقدم دورات مجانية في الأعمال والفن والتقنية والتصميم والرياضيات والصحة والألعاب الرياضية وغيرها.

8-1-5 منصة إيدونو (Edunao): وهي منصة تعليمية تجمع بين مزايا أنظمة إدارة التعلم (LMS) ومواقع الشبكات الاجتماعية، تم بناؤها على أسس تربوية لتساعد التربويين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية ذات محتوى إلكتروني، وأنشطة تعليمية وطرق تقويم وغيرها.

8-2 المنصات العربية:

8-2-1 منصة إدراك (Edraak): منصة عربية مفتوحة للمساقات الجماعية الإلكترونية، تم إنشاؤها بالتعاون مع منصة (EdX) العالمية للتعليم المفتوح، وتعرف باللغة الإنجليزية باسم (موكس)48، جاءت هذه المنصة كواحدة من مبادرات مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية، توفر المنصة الفرصة للطلبة للاشتراك بالمساقات التي تقدمها أفضل الجامعات العالمية مثل جامعة هارفرد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ويمكن للطلبة الحصول على شهادات عند إتمامها، كما يمكن للطلبة الالتحاق بالمساقات العربية التي يقدمها أفضل الأكاديميين في الدول العربية،

8-2-3 منصة نفهم (Nafham): منصة إلكترونية تعمل على تبسيط المواد التعليمية للطلبة ومساعدتهم على زيادة قدرتهم على فهم الدروس والمحاضرات، ومراجعتها عن طريق توفير

أساليب تعليمية تفاعلية متنوعة ومختلفة عن الطرق التعليمية التقليدية، حيث تتضمن مقاطع فيديو (أكثر من 17000 فيديو) في تبسيط المناهج الدراسية العربية مدة كل منها 20 دقيقة وأدوات مبتكرة، وتعتمد المنصة على مناهج دراسية متنوعة من عدة دول عربية (مصر، والسعودية، والجزائر، وسوريا)50 تشمل جميع المراحل الدراسية،

8-2-4 منصة موودل (Moodle): وهي نظام مفتوح المصدر يوزع تحت رخصة عامة، وذلك يعني أنه يحق للجميع تحميله وتركيبه واستخدامه وتعديله ونشره مجاناً، وهو سهل الاستخدام تم تصميمه على أسس تربوية وليست تقنية أو هندسية، وبالتالي يشكل بيئة تعليمية تربوية تمكن الطلبة من بناء معارفهم من خلال خبراتهم ومؤهلاتهم، وتمتاز هذه المنصة بأنها تدعم اللغة العربية ويمكن تطويرها بشكل مستمر.

8-2-5 منصة بلاك بورد (Blackboard): وهو نظام تجاري المصدر وليس مجانياً، يتيح للطلبة والأساتذة الدخول إلى النسخة الإلكترونية من المواد التعليمية المسجلة على النظام الإلكتروني الخاص بالمؤسسة التعليمية، وهو يوفر بيئة تفاعلية آمنة للطلبة، وتمتاز هذه المنصة باحتوائها على عدد كبير من الأدوات مثل الاختبارات الإلكترونية والقدرة على إنشاء المنتديات والمدونات وتحميل المحتوى التعليمي وغيرها.

(عبد النعيم، 2016، ص. 15)

أولاً: المراجع العربية (مرتبة أبجدياً)

1. أبو موسى، مفيد أحمد أمين. (2018). دراسة وصفية لمنصة تعليمية تمزج التطورات التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث: جسر*، 4(4)، 2-18.

2. أعمر شريف، فاروق، وتقابجي، صالح. (2022). بيئة التعلم الافتراضية والتعليم التفاعلي. *مجلة الأحمدي للدراسات اللغوية والنقدية والترجمة*، 1(2)، 37-60.

3. آل إبراهيم، حمد بن ناصر عقيل، والعمري، عائشة بلهش محمد. (2021). *الموارد التعليمية المفتوحة - خيارات بلا حدود (مفهومها - ممارساتها الصحيحة)* (ط1). الرياض، السعودية: شركة العبيكان للتعليم.

4. الباوي، ماجدة ابراهيم، وغازي، أحمد باسل. (2019). أثر استخدام المنصة التعليمية Google Classroom في تحصيل طالبات قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(2)، 122-170.

5. بلقاسم، الحبيب. (2018). توظيف الوسائط المتعددة في التعليم: مقاربة اتصالية. *مجلة الآداب*، 30(2)، 247-268.

6. التودري، عوض. (2001). *المدرسة الإلكترونية وادوار حديثة للمعلم*. الرياض: مكتبة الرشد.

7. الجريوي، سهام بنت سلمان محمد. (2015). مدى تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على التعلم في ضوء الدراسات السابقة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (168)، أكتوبر.

8. جعيني، حبيب، نعيم. (2009). *علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق* (ط1). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

9. الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد. (2017). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (1)، 12-41.

10. الخطيب، أحمد مُحَمَّد. (2004). *العملية التربوية في ظل العولمة وعصر الانفجار المعلوماتي* (ط1). عمان: دار فضاءات للنشر والتوزيع والطباعة.

11. خميس، محمد عطية. (2012). النظرية الترابطية (2). *تكنولوجيا التعليم*، 22(4)، 1-4، مصر.

12. خيري، أ.، وتركي، م. (2020). مفهوم وأبعاد المحتوى الرقمي. *مجلة العلوم الرقمية*، 2(1)، 45-53.

13. خيري، عبد اللطيف هاشم، وحربي، زينب حامد. (2020). الإفادة من نظم إدارة المحتوى الرقمي في تقديم الخدمات وإتاحة الوثائق والمستندات في المؤسسات الحكومية: دراسة جدوى. *المجلة العراقية لدراسات المعلومات والتوثيق*، 2(2)، 42-68.

14. الدليمي، عبد الرزاق. (2019). استخدام تكنولوجيا الاتصال الرقمية في التعليم من وجهة نظر التدريسيين في الجامعات الأردنية. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (6)، فبراير.

15. زاهر، ضياء الدين. (2007). التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية. *مستقبليات التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، 13(46)، يونيو.

16. زهرة، فاطمة الزهراء، وتلي، عبد الرحمن. (2020). صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين. *حوليات جامعة الجزائر 1*، 34(3)، 687-707.

17. زهو، عفاف محمد توفيق. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني فى عملية التعليم دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بنها*، (108)، 236-310.

18. ستيتية، دلال ملحس، وسرحان، عمر موسى. (2006). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. عمان: دار وائل للنشر.

19. سليمان، محمد إبراهيم، وحسونة، أميرة محمد. (2019). بناء منظومة تدريبية قائمة على التدريب الافتراضي وأثرها في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والكفاءة الذاتية لدى معلمي التعليم التجاري. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، 2(6)، 95-134.

20. السنوسي، هالة عبد القادر. (2019). أدوات المنصات الإلكترونية E-platforms والشبكات الاجتماعية Social Networks كبيئات تعلم تواصلية تشاركية في التعليم الإلكتروني في ضوء خبرة الطالبة. *مجلة كلية التربية*، (181)، 66.

21. الشوارية، دالية خليل عبد الكريم. (2019). *درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

22. الصالح، بدر بن عبد الله. (2005). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي. *المؤتمر العلمي العاشر لتكنولوجيا التعليم للجمعية المصرية*. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

23. الصعوب، ماجد محمود. (2020). أثر استخدام التكنولوجيا على التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا في لواء المزار الجنوبي (الخرائط الرقمية G. p. s). *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، جامعة بسكرة، الجزائر، 9(5)، 331-353.

24. عاشور، محمد إسماعيل نافع. (2009). *فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

25. عبد العاطي، محمد. (2016). *المزج بين التكنولوجيا والمنهج في العصر الرقمي: تصور جديد للمنهج التكنولوجي* (ط1). الإسكندرية: المكتبة التربوية.

26. عبد العزيز، محي الدين. (2012). التكنولوجيا الرقمية وتطور العملية التعليمية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (2)، ج1، يوليو.

27. عبد المجيد، أحمد صادق. (2019). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على النظرية الاتصالية لتنمية مهارات الحوسبة السحابية لدى طلاب كلية التربية، دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 17(1)، 199.

28. عبد النعيم، رضوان. (2016). *المنصات التعليمية المقررات المتاحة عبر الإنترنت* (ط1). مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

29. العريفي، يوسف. (2003). *التعليم الإلكتروني تقنية رائدة وطريقة اعداده*. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض.

30. عليمات، علي. (2014). واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية في تدريسهم بمحافظة المفرق. *مجلة المنارة*، 20(1)، 465-498.

31. علي، سعيد إسماعيل، وخضري، هناء عودة. (2008). *الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني* (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

32. علي عطية، محسن، والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل* (ط1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

33. الفيل، حلمي. (2008). *فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

34. فضل، نبيل. (2010). إدارة وتصميم بحوث التدريس تجاه تحقيق جودة تعلم المعرفة الرقمية. *المؤتمر العلمي الثاني عشر: حال المعرفة التربوية المعاصرة مصر أنموذجاً* (المجلد 1). طنطا والقاهرة: جامعة طنطا ومركز الدراسات المعرفية، كلية التربية.

35. القحطاني، أسماء. (2018). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 29(113)، يناير.

36. قريشي، سامي، ورفاع، شريفة. (د.ت). جودة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي كأحد متطلبات عصر المعرفة: مع الإشارة لجهود الجامعة الجزائرية. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة تبسة، (10).

37. كافي، مصطفى يوسف. (2009). *التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي*. دمشق، سوريا: دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

38. الكناني، سلوان خلف جاسم. (2020). *البرامج التعليمية: الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها - رؤية نظرية ومعرفية وتوظيفية* (ط1). بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.

39. لجنة من أساتذة علم النفس التربوي. (2011). *الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في التعليم والبحث العلمي* (ط1). دار الكتاب الحديث.

40. لوبران، مارسيل. (2009). *تكنولوجيات للتعليم والتعلم رؤى في التربية والاعداد* (سامي عامر، مترجم، ط1). بيروت: دار الفارابي.

41. المبيريك، هيفاء. (2002). *التعليم الإلكتروني*. الرياض: جامعة الملك سعود.

42. مبارك، ر.، وأوباح، حاج. (2021). استخدام المنصات الإلكترونية في تطوير التعليم عن بعد منصة إيزي كلاس Easyclass أنموذجاً. *مجلة دراسات في التنمية والمجتمع*، 6(3)، 249-250.

43. مبروك، السعيد إبراهيم (مشرف). (2018). *الثقافة الرقمية والوعي المعلوماتي المفهوم – أبعادها - وسائل التنمية*. القاهرة، مصر: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية بالقاهرة.

44. محمد، إيهاب مختار. (2005). التعلم عن بعد وتحديات للتعلم الإلكتروني وأمنه. *المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسب: التعلم الإلكتروني وعصر المعرفة*. القاهرة.

45. الملاح، تامر الملاح. (2016). *الإنترنت بين تكنولوجيا الاتصال والتعلم السريع*. دار الكتاب الجامعي.

46. الملكي، هيفاء جار الله معيض. (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة (دراسة تقويمية). *المجلة التربوية*، (73)، مايو، مصر، 1132.

47. الموسى، عبد الله. (1423). *التعليم الإلكتروني*. الرياض: جامعة الملك سعود.

48. نوي، طه حسين. (2011). *التطور التكنولوجي ودوره في تفعيل إدارة المعرفة بمنظمة الأعمال: حالة المديرية العامة لمؤسسة اتصالات الجزائر* (رسالة ماجستير/دكتوراه). جامعة الجزائر.

49. رمضان، الخامسة، وغراب، سعيدة. (2019). الجامعات الجزائرية واستخدام منصة التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة وطلبة جامعة ورقلة، الجزائر. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (6)، 77-108.

50. Balyer ,A., & Öz, O. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 919-930.

51. Boticki ,I., Baksa, J. ,Seow ,P., & Looi, C. K. (2015). Usage of a mobile social learning platform with virtual badges in a primary school. *Computers & Education*, 86, 120-136.

52. Dunaway ,M .K) .2011 .(Connectivism :Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review*, 39(4), 675–685.

53. Hall ,G., & Israel, L. (2002). *Using Technology To Support Achievement For At-Risk Teens During Out-Of-School Time*. A report for America Connects Consortium at Education Development Centre, Department of Education, 1.8.

54. Loperfido ,F .F., Dipace, A. ,Caposeno ,K., Scarinci, A. & ,Viteli ,J) .2018 .(Teachers induction and digital culture :The case of southern Italy teachers attending TFA .*Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 67–78.

55. Reid ,S) .2007 .(Communication channels and the adoption of web-based courses by university professors .*Journal of Interactive Online Learning*, 6(3).

56. Siemens ,G) .2004 .(*Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from typepad.com.

57. Siemens ,G) .2005 .(Connectivism :A learning theory for the digital age . *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

58. Siemens ,G) .2008 .(*What is the unique idea in Connectivism?* Retrieved from connectivism.ca.

الفصل الثامن

التعلم والدافعية والفروق الفردية

م.م. نبأ يعقوب يوسف
المديرية العامة لتربية النجف الأشرف - العراق

الملخص

يتناول هذا الفصل التعلم والدافعية والفروق الفردية بوصفها موضوعات مترابطة في علم النفس التربوي وفهم السلوك التعليمي. ويعرض مفهوم التعلم وشروطه وخصائصه، مع التمييز بين التغير الناتج عن الخبرة والممارسة وبين التغيرات التي ترجع إلى النضج أو الظروف العارضة. ويناقش الأطر والنظريات التي يوردها المتن لتفسير التعلم، وما تتضمنه من تصورات عن دور المتعلم والبيئة والخبرة. ثم يتناول الدافعية من حيث مفهومها ووظائفها وعلاقتها بتوجيه السلوك واستمراره، وما يمكن أن يسهم في تفسير اختلاف الإقبال على التعلم وبذل الجهد. ويبحث الفصل كذلك الفروق الفردية وتنوع القدرات والخصائص والاستجابات، وأثر مراعاتها في تنظيم المواقف التعليمية واختيار الأساليب المناسبة. وتستند المعالجة إلى الأدبيات والأمثلة والجداول والأشكال الواردة في النص، بقصد توضيح المفاهيم وربطها بالممارسة التربوية. ويبرز العرض أن التعلم لا يفهم بمعزل عن دوافع الفرد وظروفه وخصائصه، كما أن اختلاف المتعلمين لا يبرر افتراض نموذج واحد يستجيبون له بالطريقة ذاتها. وتكمن أهمية الفصل في وصل الموضوعات الثلاثة ضمن رؤية تفسر التفاعل بين استعداد المتعلم والخبرة التعليمية والبيئة. ويتيح هذا الربط فهمًا أوسع لدور المعلم في تهيئة شروط التعلم ومراعاة التنوع وتنظيم التعزيز والأنشطة. ومن ثم يقدم الفصل أساسًا نظريًا وتربويًا للنظر إلى التعلم بوصفه عملية تتداخل فيها المعرفة والدافعية والفروق بين الأفراد، وتحتاج إلى تخطيط مرن يستجيب لهذه الجوانب مجتمعة. كما يتيح التمييز بين شروط التعلم وعوامله فهم اختلاف الأداء دون إرجاعه مباشرة إلى القدرة وحدها، ويبرز دور الظروف التعليمية في إتاحة الفرص. وتساعد هذه النظرة على قراءة الفروق بين المتعلمين باعتبارها معطيات للتخطيط والتوجيه، لا أحكامًا ثابتة على إمكاناتهم.

الكلمات المفتاحية: التعلم؛ الدافعية؛ الفروق الفردية؛ علم النفس التربوي؛ السلوك

Abstract

This chapter considers learning, motivation, and individual differences as interconnected topics in educational psychology. It introduces the concept, conditions, and characteristics of learning and distinguishes changes associated with experience and practice from those attributable to maturation or temporary circumstances. The theoretical approaches discussed in the supplied text are examined in relation to their accounts of the learner, the environment, and experience. Motivation is then considered in terms of its meaning, functions, and relationship to the direction and persistence of behavior, including differences in engagement and effort. The chapter also addresses individual variation in abilities, characteristics, and responses and its implications for the organization of educational situations and the selection of teaching approaches. References, examples, tables, and figures in the chapter support the conceptual presentation and its educational applications. The discussion emphasizes that learning cannot be understood independently of learners' motives, circumstances, and characteristics. It also questions the assumption that one instructional arrangement will produce identical responses among different learners. By bringing the three themes together, the chapter explains interactions among learner readiness, educational experience, and environmental conditions. Its educational contribution is to clarify the teacher's role in establishing conditions for learning, responding to diversity, and organizing activities and

reinforcement. Learning is consequently presented as a process requiring flexible planning that considers knowledge, motivation, and differences among individuals together.

Keywords: Learning; Motivation; Individual differences; Educational psychology; Behavior

Learning التعلم

مقدمة:

يُعدّ التعلم من العمليات الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، إذ يسهم في إحداث تغيّر شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب. ويُعد التعلم أساسًا للنمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي، كما يساعد الفرد على التكيف مع البيئة ومواجهة متطلبات الحياة بكفاءة. وتبرز أهميته في المجال التربوي من خلال دوره في تنمية قدرات المتعلمين، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، وإعدادهم للتعامل مع التطورات العلمية والتكنولوجية، مما يجعله محورًا رئيسًا في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

يعرف التعلم:

1. هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يمكن ان نستدل عليه من خلال سلوك الفرد (أبو جادو، 2014: 146).

2. تغيير دائم في سلوك الانسان ناتج عن تغيرات في ظروف البيئة والخبرة (العتوم، واخرون، 2014: 91).

3. هو تعديل ثابت نسبياً في السلوك ناتج عن الممارسة والخبرة (الموسوي، 2015: 163).

شروط التعلم:

1- النضج: يجب أن يمتلك المتعلم مستوى نضج جسمي عقلي لكي نستطيع أن تعلمه مهارة أو عمل أو أداء معين.

2- الاستعداد: انه حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادراً على تعلم مهمة أو خبره ما.

3- الدافعية: يجب على المتعلم أن تتوفر لديه الرغبة نحو التعلم.

4- التدريب والخبرة: يتمثل في فرصة التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة، وهذه الفرص تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء وخصائصها، الأمر الذي يتيح له أمكانية تعلم أنماط سلوكية جديدة أو التعديل في أنماط السلوكية الموجودة لديه.

5- التعزيز: يحفز الدوافع التي تودي إلى السلوك الذي يتبعه التعلم (الموسوي، 2015: 163).

العوامل التي تؤثر في التعلم:

اولاً: الاستعداد: هو درجة تهيؤ الفرد للاستفادة من الخبرات التي توفرها البيئة. مثل استعداد الطفل للمدرسة يعني بما إذا كان في حالته الراهنة من التطور على درجة كافية من التهيؤ التي تسمح له بالاستفادة من الخبرات التي تقدمها المدرسة.

ويمكن التمييز بين مفهومين للاستعداد للتعلم هما:

1. الاستعداد العام للتعلم: ويقصد به عادة بلوغ الطفل المستوى اللازم من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، الذي يؤهله للالتحاق بالصف الأول الابتدائي، ويتأثر هذا الاستعداد بما وفره المنزل والمجتمع للطفل من فرص لاكتساب خبرات مناسبة، وهو يؤثر تأثيراً مباشراً في التوافق المدرسي للطفل في بداية حياته المدرسية، أما تأثيراته غير المباشرة فتمتد أحياناً إلى ما بعد ذلك بكثير، ونظراً للأهمية الكبيرة للاستعداد، فيق د، فقد أدخلت بعض البلاد برامج تربوية خاصة للأطفال الذين يأتون من بيئات فقيرة تربوياً، لتعويضهم عما يعانون من نقص في خبراتهم قبل الالتحاق بالمدرسة.

2. الاستعداد التطوري للتعلم: ويقصد به الحد الأدنى من مستوى التطور المعرفي لدى الطفل الذي يجب توافره كي يكون مستعداً لتعلم موضوع معين بسهولة وفاعلية ودون متاعب انفعالية، وهكذا فإن الاستعداد للتعلم يختلف عند الطفل الواحد من موضوع إلى آخر، كما يختلف من طفل إلى آخر في الموضوع الواحد.

ثانيا: الدافعية: هي من أكثر المتطلبات القبلية أهمية للتعلم، وينظر العديد من العلماء والباحثين للدوافع على انها مصدر للطاقة البشرية، وأنها الأساس في الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات للأفراد، وهي القوى التي تقف وراء تعديل وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة.

ثالثا: التدريب: هو الممارسة التي تعد شرطا مهما من شروط التعلم، فالتعلم هو تغير في أداء الكائن الحى ثابت نسبيا، ناجم عن الممارسة والخبرة لذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة، سواء كانت مهارة حركية، أو لفظية. أو عقلية، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات الفترة أطول، مما يؤدي إلى تحقيق التعلم، والممارسة عبارة عن تكرار معزز، بمعنى أنه يلاحظ تحسن تدريجي في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادراً عن الفرد نفسه، أو يكون مصدره خارجيا، وذلك عن طريق تزويد الفرد بالمعلومات حول طبيعة أدائه أو نتائج استجاباته سواء كانت ناجحة أو غير ناجحة.

رابعاً: المناخ الصفي: يشير الى الجو العام الذي يسود غرفة الصف، وبطبيعة الحال لا يقتصر ذلك على المناخ المادي، بل يتعدى الى المناخ النفسي، الذي يسود غرفة الصف، نتيجة للعلاقات الاجتماعية الناشئة بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل غرفة الصف، باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة والمخططة (أبو جادو، 2003: 285 – 305).

نظريات التعلم:

لتسهيل فهم نظريات التعلم، سوف نقسم هذه النظريات الى نوعين اعتماداً على الاتجاه الذي يفسر عملية التعلم كما هو موضح في الجدول:

الاتجاه	النظريات
الاتجاه السلوكي (التعلم الاقتراني)	نظرية الاشراط الكلاسيكي
	نظرية الاشراط الاجرائي
	نظرية التعلم بالاستبصار
	نظرية التعلم الاجتماعي
الاتجاه المعرفي (التعلم المعرفي- الاجتماعي)	نظرية التعلم الاستقبالي ذي المعنى

أولاً: الاتجاه السلوكي (التعلم الاقتراني):

1. نظرية الاشراط الكلاسيكي Classical Condiioning Theory

تعد نظرية الاشراط الكلاسيكي من أقدم النظريات السلوكية التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم. وتتركز نظرية الاشراط الكلاسيكي على قضية محورية وهي تفسير كيف أن استجابة معينة تحدث غالباً بعد مثير محدد يمكن أن تحدث نفسها بعد مثير آخر ليس له صلة بتلك الاستجابة.

ويعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى العالم الروسي إيفان بافلوف (1936- Ivan Pavlov 189). ففي بداية عام 1900 كان بافلوف مهتماً بالطريقة التي يهضم بها جسم الكائن الحي الطعام. فقد لاحظ في تجربته الأساسية التي استخدم بها الكلاب أن مسحوق اللحم ليس المثير الوحيد الذي يؤدي إلى سيلان اللعاب عند الكلب فسيلان اللعاب عند الكلب كان يحدث استجابة لعدد من المثيرات المرتبطة بالطعام مثل رؤية وعاء الطعام، صوت أقدام حامل الطعام عندما يحضره إلى غرفة التجربة، صوت الباب عند غلقه عندما يتم إحضار الطعام. ونتيجة لذلك أدرك بافلوف أن الكلب قام بالربط بين هذه الأصوات والمشاهد وبين الطعام واعتبره شكلاً مهماً من أشكال التعلم والذي أطلق عليه اسم الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning كما وقد كان بافلوف مهتماً بمعرفة لماذا يسيل لعاب الكلب للأصوات والمشاهد المتنوعة قبل أن يأكل مسحوق اللحم. فقد لاحظ أن سلوك الكلب يتضمن عناصر متعلمة وأخرى غير متعلمة فالعنصر غير المتعلم في الاشراط الكلاسيكي مبني على حقيقة ان بعض المثيرات تنتج آلياً استجابات رئيسية بالرغم من عدم وجود تعلم سابق ويعني ذلك أنها استجابات طبيعية أو ما يسمى بالمنعكسات (Reflexes) فهذه المنعكسات عبارة عن روابط آلية أو أتوماتيكية بين مثير واستجابة مثل سيلان اللعاب استجابة لوجود الطعام، إغماض العين استجابة للضوء والهرب استجابة لوجود عاصفة أو حريق، وبناء على ما ذكر يمكن (تعريف الاشراط الكلاسيكي بأنه شكل من أشكال التعلم يحدث عندما يقترن المثير الشرطي مع مثير غير شرطي طبيعي) بحيث يتمكن المثير المحايد من انتزاع الاستجابة التي ينتزعها المثير غير الشرطي الطبيعي)، وعندها يسمى المثير المحايد بالمثير الشرطي والاستجابة التي ينتزعها بالاستجابة الشرطية (المتعلمة).

وبعد ذلك قام بافلوف بقرع الجرس عدة مرات فلم يلاحظ حدوث استجابة سيلان اللعاب. وبعد ثوان من قرع الجرس قدم الطعام للكلب مسحوق اللحم فأكله ثم قام بتسجيل كمية اللعاب باستخدام

جهاز معد لذلك وكرر هذا الموقف المرات متعددة وبطريقة محددة وهي أن سماع صوت الجرس يتبعه دائماً تقديم الطعام. بعد ذلك قام بافلوف بتقديم صوت الجرس وحده دون تقديم الطعام فلاحظ ظهور استجابة سيلان اللعاب التي اعتبرها استجابة جديدة متعلمة والمخطط ادناه يوضح كيفية ظهور الاستجابة المتعلمة الاستجابة الشرطية).

- مثير غير شرطي (الطعام) قبل الاشراط استجابة غير شرطية (سيلان اللعاب)
- مثير محايد (صوت الجرس) اقتران + تكرار عدم ظهور أي استجابة (عدم سيلان اللعاب)
- مثير محايد + مثير غير شرطي خلال الاشراط استجابة غير شرطية (سيلان اللعاب)

(صوت الجرس+ الطعام)

- مثير شرطي (صوت الجرس) بعد الاشراط استجابة شرطية (سيلان اللعاب)

المفاهيم الأساسية لنظرية بافلوف في الاشراط الكلاسيكي:

1. **الاكتساب:** وهو تعلم اولي للربط بين المثير والاستجابة، أي يقترن المثير المحايد بالاستجابة غير الشرطية ويصبح بذلك مثيرا شرطيا ينتزع الاستجابة الشرطية.

2. **تمييز المثير:** زهو عملية يتعلم من خلالها الفرد الاستجابة لمثير رئيسي محدد وليس لمثيرات أخرى مشابهة.

3. **الانطفاء:** هو توقف الاستجابة الشرطية نتيجة لتوقف تقديم المثير غير الشرطي.

4. **العودة التلقائية:** عودة الاستجابة الشرطية بعد فترة من الراحة.

التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف الاشراط الكلاسيكي

1. عند تعلم الأطفال مهرات القراءة يجب ان تقترن الكلمة المراد تعلم قراءتها مع صورة تعبر عن هذه الكلمة، فالكلمة تكون بمثابة مثير شرطي والصورة بمثابة مثير غير شرطي فتكتسب الكلمة خصائص الصورة، لذلك ينصح باستخدام الصور والاشكال والوسائل عند تعليم الأطفال.

2. تعد عملية التعميم والتمييز من العمليات الهامة جدا حيث يمكن أن نستفيد منها في فهمنا لكثير من مظاهر التعلم الإنساني.

3. يمكننا الاعتماد على مبادئ نظرية الاشراط الكلاسيكي في تفسير الكيفية التي يتعلم بها الفرد سواء كان طفلا او راشدا ردود الفعل الانفعالية الإيجابية كالفرح والسرور، والسلبية كالقلق، والخوف، والغضب.

4. ضرورة التأكيد على المعلم ليجعل من خبرة التعلم خبرة سارة للتعلم، فإذا أحب الطفل معلمه أحب المدرسة، وأحب النشاط المدرسي.

5. التخفيف من حدة الخوف والقلق من خلال اقترانها مع مثيرات سارة وبشكل تدريجي من المواقف الأقل الى الأكثر اثارة. (العتوم، واخرون، 2014: 91- 101)

2. نظرية الاشراط الاجرائي لسكنر 1994 – 1990 B. F. Skinner

سكنر هو أحد النفس الذين اهتموا بدراسة الامراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه. فقد كانت تجاربه على القطط فهو يرى حصول القط على فجاءة بعد تحريك المزلاج أو شد الجبل، أو الضغط على الرز تمثل نوعا من التعلم بالمحاولة والخطأ، ولكنه يرى ان الأهم من ذلك هو السلوك الادائي، وهو ما يحصل به على أو يمثل تعزيزا مباشرا لنجاحه في تحويل الموقف من حادث عرضي الى نمط سلوكي مقصود.

(العسكري واخرون، 2012: 71)

أنواع السلوك عند سكنر

1 - السلوك الاستجابة ويمثل لاستجابات ذات طابع انعكاسي فطري مثل إغماض العينين عند التعرض لمنبه قوي أو المشي الآلي ومنعكس المص عند المولود حديثا.

2.السلوك الإجرائي يتم هذا السلوك من الإجراءات المنبعثة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيدة بمثيرات معينة ، وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة بعدد تكرارها وليس بقوة المثير.

(نشواتي: 1985: 339).

تجارب سكنر

ابتكر سكنر صندوقا أطلق عليه اسمه وهو عبارة عن صندوقا بداخله رافعة يمكن الضغط عليه ويوجد أيضا بداخل الصندوق وعاء للطعام ، حيث وضع فيه سكنر فأرا جائعا ، بحيث اذا ضغط الفار على رافعة معينة تظهر له كرة من الطعام ، حيث تلعب الرافعة هنا دور المثير المحايد ، ويستجيب الحيوان لهذا المثير بالضغط عليها بالمصادفة اثناء سلوكه الاستكشافي الاول (المحاولة والخطأ) وتكون هذه الاستجابة وسيلة أو اداة لظهور الطعام ، أو ما يسميه سكنر المعزز الذي يقوم بدور مثير جديد يؤدي الى صدور الاستجابة الطبيعية وهي مثلا إفراز اللعاب وقد حرص في تصميم التجربة أن تكون كمية الطعام التي تعطى في كل مرة غير كافية لإشباع دافع الجوع عند الحيوان ، وذلك لكي يواصل الحيوان سلوكه الاستكشافي ويضغط مرة ثانية على الرافعة ، فيظهر الطعام ، وهكذا يستمر الحيوان في الضغط على الرافعة حيث يؤديها في زمن وجيز وبالتالي تقل حركاته العشوائية.

كما واشتهر سكنر بتجاربه العديدة، وقد صمم لهذا الغرض العديد من الاجهزة التي تفي متطلبات تصميماته التجريبية واختلف حجم وشكل الجهاز باختلاف الحيوان المجرب عليه، فقد أجرى سكنر تجاربه الشهيرة على الفئران بينما كان موضوع التجريب عنده عام 1948 هو الحمام وتميزت تجاربه بما يأتي:

1- اعطاء الحيوان المجرب عليه نوع من الحركة والتنقل داخل الصندوق للقيام بعمل كالضغط على رافعة أو نقر الزر.

2- تقديم المعززات مثل كريات الطعام أو الحبوب للحمامة أو قطرات الماء للفئران وفي بعض الحالات استخدم الصدمات الكهربائية التي تصيب القدم.

3- إن الحيوان موضوع التجربة هو الذي يساهم ويساعد في الحصول على المعززات

4- الملاحظة وتسجيل النتائج.

وتتلخص نظرية سكنر في التعلم بأنه يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحيحة مباشرة ويشدد سكنر على أهمية حدوث التعزيز الفوري ، فهو يرى أنه إذا مر وقت بعد الاجابة كدقيقة أو دقيقتين فإن التدعيم قد يفقد جدواه ويقدر سكنر التعزيزات التي يحتاجها التلميذ في السنوات الاربع الأولى

من المدرسة ب 25000 تعزيزاً بينما لا ينال الا الافا قليلة في الواقع ، وللتغلب على ذلك يقترح استخدام التعلم البرامجي سواء بوساطة الكتب المبرمجة أو الآلات وفيه تقدم المعلومات للطلاب في قطع صغيرة ويتبع كل قطعة سؤال ، وما سؤال يتبع تغذية راجعة حول الاجابة ويستخدم الكمبيوتر حاليا لهذا الغرض.

وساعدت المفاهيم التي وضعها سكنر في التطوير التعليمي البرنامجي، ومن خصائص التعليم البرنامجي ما يأتي:

1- تعرض المادة في خطوات صغيرة تتقدم بالتدريج نحو أهداف معرفية محددة.

2- تتطلب هذه اللحظات الصغيرة من الدارس ان يحقق إجابات صحيحة 100%

3- تتبع الاستجابات على الفقرات التي تعرض للمتعلم بتعزيزات فورية، وهذا شكل من أشكال التعزيز الإيجابي.

4- تستعمل التعليمات لتساعده على تحقيق وضمان الاجابات الصحيحة، ويجب المتعلم بحريته ويحسب سرعته الخاصة.

5-لا يستعمل التعزيز السلبي أو العقاب، ويتم تصحيح الاخطاء فوراً عندما ينتقل الطالب من فترة الى أخرى. (العسكري واخرون، 2012: 72- 75)

المفاهيم الأساسية في نظرية سكنر

اولاً: التعزيز: هو حدث سار يتبعه سلوكا ما بحيث يعمل تقوية احتمالية هذا السلوك في مرات لاحقة.

1- التعزيز المنتظم: تقديم تعزيز فور كل استجابة إجرائية يقوم بها المتعلم تستخدم في المراحل الأولى من التدريب على المهارة المطلوبة (بداية تعلم).

2- التعزيز المتقطع (المتفاوت): يقدم في بعض مرات حدوث الاستجابة وليس في كلها.

وهناك نوعين من المعززات الخارجية المصدر وتكون في عدة أنواع:

1. المعززات المادية: مثل الطعام والألعاب، والنقود.

2. المعززات الاجتماعية: المديح، الثناء، الاحتضان.

3. المعززات الرمزية: العلامات، الرموز، الشهادات التقديرية.

اما المعززات الداخلية المصدر تتمثل بحالة الاشباع، الرضا، تحقيق المتعة.

إجراءات التعزيز:

- التعزيز الإيجابي: من خلال اضافته الى بيئة الكائن الحي، مثل (احسنت، شكرا، اجرة العامل).

- التعزيز السلبي: من خلال إزالته من بيئة الكائن الحي، أي استبعاد المثيرات المؤلمة او غير المرغوب فيها كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، مثل (إزالة عقوبة الإنذار عن موظف لقيامه بأعمال جيدة).

ثانيا: العقاب: تأثير مؤقت في تعديل السلوك يزول بزوال المؤثر، مثل التوبيخ.

إجراءات العقاب:

- العقاب الإيجابي: قيام بسلوك غير مرغوب، نضيف في البيئة مثير مؤلم (عقاب) بهدف تقليل تكراره لاحق، مثل (الحبس للمخالفين، تكليف واجبات إضافية).

- العقاب السلبي: قام بسلوك مرغوب فيه، إزالة حدث سار او مثير مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي بهدف تقليل احتمالية تكراره، مثل (خصم من الراتب بسبب الغياب، حرمان الطالب من رحلة مدرسية بسبب مخالفته).

ثالثاً: التسلسل: هو تجميع سلوكيات فرعية يمتلكها الطفل في شكل تتابعي بحيث تشكل في النهاية سلوكا اكبر، مثل: يعلم الطفل على ترتيب هذه الأفعال (فتح الصنبور الماء في المغسلة، الإمساك بالصابون، غسل اليدين، غسل الفم، غسل الوجه، تنشيف الوجه)، بحيث تشكل سلسلة من الأفعال المتتالية تهيئ في مجموعها الطفل للذهاب الى المدرسة مثلا.

رابعاً: التشكيل: عملية مكافأة تقدم على كل خطوة نحو السلوك المرغوب فيه. ويعتمد تشكيل السلوك على عملية التسلسل، مثل (القراءة، الكتابة)، فعندما يتعرف على الحرف يعزز، وعندما يتعرف على الكلمات يعزز وعندما يفهم المعنى يعزز أيضا، وهكذا الى ان يصل حالة الاتقان في القراءة، ومثله في تعلم الكتابة.

التطبيقات التربوية لنظرية سكنر:

1- استخدام التعزيز وخصوصاً التعزيز الايجابي وبشكل صحيح ونبذ العقاب.

2- استخدام التعزيز المتفاوت لأنه أفضل في التعلم، بالرغم من أن المتفاوت والمستمر كلاهما يؤديان إلى التعلم.

3- فسرت السلوك الخرافي: والذي يحصل نتيجة ارتباط سلوك معين مصادفة مع تعزيز، كارتباط نجاح في الامتحان بقلم معين أو قميص أو أي تصرف ليس له علاقة بسبب إيمان بالسلوك الخرافي.

4- يمكن تفسير السلوك اللغوي عن طريق الاشتراط الإجرائي من خلال التعزيز على التعلم كل جزء من اللغة. تشكيل تعليم سلسلة اللغة.

5- الاستفادة من تقنية السلسلة في تعليم الطفل الترتيب المنطقي للأحداث.

(الموسوي، 2015:187- 190)

نظرية التعلم (بالاستبصار): In sight

يُعد ماكس فرتيمر (١٨٨٠ - ١٩٤٣) مؤسس النظرية الجشتلت وانضم إليه كل من ولفنج كوهلر (١٨٨٧ - ١٩٦٧)، وكيرت كوفكا (١٨٨٦-١٩٤١) وقد نشرا أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر، ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (١٨٩١-١٩٤٧) وأسس نظرية المجال.

ولدت النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينيات من القرن الماضي على يد كوفكا وكوهلر، وفي (١٩٢٥)، ظهرت النسخة الانجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي، وأول المنشورات كان مقال تحت عنوان الإدراك مقدمة للنظرية الجشتلت).

وتعد نظرية التعلم بالاستبصار ومن روادها كوهلر، الذي يُعد ممثلاً عن تيارها العلمي هي الرد العملي والعلمي معاً الذي قامت به المدرسة الجشطلتية في علم النفس على النزعة الآلية الميكانيكية الترابطية التي نادت بها مدرسة بافلوف في التعلم الشرطي، ومدرسة ثورنديك في التعلم الخطأ، حيث يتجاهلان الفهم والاستبصار في عملية التعلم، ما على أنها أي عملية التعلم عملية ترابط آلي، أو تخبط أعمى خال من الفكر والفهم والوعي والشعور، ناتجة من مجرد تكرار آلي يربط ما بين مثير واستجابة لا دخل للعقل والتفكير فيه، وهي النظرة التي تبنتها المدرسة السلوكية في علم النفس.

تجربة القرد والعصا:

قام كوهلر بإحضار قرد أطلق عليه أسم (سلطان) وهو في حالة من الجوع، ووضعه في صندوق حديدي، ووضع معه بداخل الصندوق عصايتين حلزونيتين بحيث تدخل إحداهما في الأخرى؛ لتشكل مستوى طول اكثر ، وكانت إحداهما أطول من الأخرى، وقد وضعهما من دون تركيب داخل القفص الحديدي، ووضع كوهلر خارج القفص إصبعًا من الموز على مسافة بعيدة عن متناول يد القرد، وثم لاحظ القرد فوجده ينظر إلى الموز الموجود خارج القفص، وقد حاول استعمال يديه من بين قضبان القفص الحديدي وفشل، وعندما نظر إلى العصايتين الموجدتين داخل القفص حاول أن يستعملها منفردة، كل على حده؛ لكنه فشل في جذب إصبع الموز إليه.

وقد ساده بعد ذلك انفعالات شديدة، وأصبح يضرب بكلتا يديه ورجليه قضبان القفص الحديدية، ويصيح وبعد محاولات متعددة، ساده اليأس وجلس فوق الصندوق الخشبي في داخل القفص وصار يلعب بالعصايتين حتى فجأة ركبت إحداهما بالأخرى، وصارت على مسافة طول ملائمة وظهرت على وجه القرد سلطان علامات السرور، وقفز متوجها نحو قضبان القفص الموجه لإصبع الموز، وجذبها إليه، وتمكن من الوصول إلى الحل الصحيح.

ويشرح (كوهلر) تعلم القرد هنا بأنه عندما تكون عناصر الموقف واضحة للكائن الحي فإنه يتعلم حل مشكلته من إعادة ترتيب عناصر الموقف بما يسمح بإيجاد علاقات جديدة بينها تؤدي إلى الحل الصحيح، وواضح أن القرد كان في النموذج السابق يعيد ترتيب عناصر الموقف فيصل عصا بالأخرى ليكون منها عصا طويلة، تستطيع أن تصل إلى أصبع الموز البعيد عنه، فيجذبه بها ويظفر بأكله.

وما ينطبق على القرد ينطبق أيضا على الإنسان، فالاستبصار يعني فهم القرد الموضوع معين أو قضية معينة أو موقف معين، والعلاقات التي تربط بين مختلف عناصره.

ومن هنا فإنَّ (كوهلر) وزملاءه يرون أنَّ الكائن الحي ينجح في حل مشكلته عندما يستبصر بعناصرها المختلفة، ويحسن اكتشاف العلاقات المتبادلة بينها، فيعيد بناء على ذلك الاستبصار والفهم ترتيبها بما يكفل له الحل الصحيح، وتكون قدرة الفرد خصوصا أو الكائن الحي عموماً على الاستبصار أعلى كلما كان أكثر ذكاء وأجد فهما وأعلى يقظة، ويرى (الجشطلتيون) غالبا وليس كثيرًا فقط ما يحدث الاستبصار للفرد بنحو مفاجئ أو بعد محاولات فاشلة للحل.

ويمكن أن نجد ثلاث درجات من الاستبصار، هما:

1. استبصار تام بالحل: وهو الاستبصار الذي يتم بعد أن يكون الحل قد تم فعلاً، وأتضح في مجال الإدراك، وهذا النوع من الاستبصار هو سبيل التعلم عند الحيوانات الراقية.

2. استبصار مصاحب للحل: وهو نوع من انكشاف الحلول في أثناء ممارسة النشاط ذاته، ومثال على ذلك حل المسائل الهندسية الصعبة، ففي هذه المسائل، وينكشف حلها في أثناء محاولة حلها تدريجيا، ويبرز هذا النوع لدى الإنسان وحده.

ج. استبصار سابق على الحل: وهو أرقى أنواع الاستبصار حيث يدرك الشخص حل المشكلة عند معالجتها ذهنياً وقبل محاولة الحل، ومثال ذلك محولات اكتشاف الفضاء، فقبل إرسال رائد للفضاء أستبصر العلماء بالمشكلات التي سيتعرض لها، وقاموا بحلها من دون مرورهم بخبرات فضائية فعلية، وهذا النوع من الاستبصار شائع لدى الإنسان الذكي أو في أنواع النشاط الراقي.

ويلاحظ أن مفهوم الاستبصار يستعمل بأكثر من معنى، فهو عند الجشتلتين يشير إلى حالة افتراضية (Hypothetical)، افتراض توافرها عند الكائن، وتؤثر في سلوكه، فيؤدى به إلى حل المشكلة بأسلوب يختلف عن أسلوب الحل عند غياب هذه الحالة، وعند غير الجشتلتين وهو المعنى الثاني فإنه يشير إلى وصف لبعض أنواع السلوك المشاهد أحياناً في المواقف المعقدة نسبيا من حل المشكلات، إذ يمكن الاستدلال على الاستبصار لدى المفحوص عند ظهور الاستجابة الصحيحة فجأة من دون سابق تمهيد عند مزاولة هذه الاستجابة في يسر وسلاسة بعد اكتشافها، أي بعد ظهور استجابات خاطئة بعد ذلك نظرا للاحتفاظ بالاستجابة الصحيحة، أي عدم انطفائها.

فرضيات نظرية الجشتالت:

1- التعلم يعتمد على الإدراك: لما كان التعلم عملية اكتشاف للبيئة وللذات، فإن مظهره هو المظهر المعرفي، ويعني التعلم اكتشاف طبيعة الحقيقة أو معرفة ما هو حقيقي، شكله التي تعرض على المتعلم ذات بنية مبهمة، أو أنها تبدو خليطاً غير منتظم من الارتباطات، فإن إدراكه سيظل غير منتظم.

٢- التعلم ينطوي على إعادة التنظيم: الصورة المألوفة للتعلم هي مسالة الانتقال من حالة يكون شيء ما فيها لا معنى له، أو من حالة توجد فيها ثغرة لا يمكن التغلب عليها، أو حالة يبدو فيها

الموقف كله غامضاً، إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى، وإعادة التنظيم الادراكي يعد لب عملية التعلم.

3. التعلم يعطي قيمة لما نتعلمه: ليس التعلم عملية ارتباط بين أشياء لم تكن مترابطة من قبل، بل إنه يعني التعرف الكامل بالعلات الداخلية للشيء المراد تعلمه، وكذلك بنيته وطبيعته، وهذه هي السمة المميزة للتعلم بالاستبصار.

4. يُعنى التعلم بالوسائل والنتائج: إن الكثير مما نتعلمه يتعلق بالنتائج المترتبة على أعمال معينة نقوم بها، ومعظم النتائج المترتبة على السلوك نتائج لها معنى؛ ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهذا السلوك.

ه - ينتقل الفهم لمشكلة ما إلى مواقف أخرى مشابهة: إن الهدف من التعلم هو اكتساب المفهوم الذي يمكن تطبيقه على المواقف الأخرى، والحل الذي يتم التوصل إليه من طريق عملية الاستبصار في موقف ما، يمكن أن يتكرر في المواقف الأخرى المشابهة.

٦ - التعلم القائم على الاستبصار لا ينسى: إن الفهم لا يؤدي إلى احتمال نقل التعلم بنحو أكبر إلى مواقف أخرى فحسب، بل إنَّ الشيء الذي يتم تعلمه بالاستبصار لا ينسى.

قوانين التنظيم الإدراكي:

تعد قوانين التنظيم الإدراكي من أبرز الموضوعات التي ينتظم تبعاً لها العالم الخارجي في مجال الإدراك، ومن خلالها يتمكن الأفراد من فهم الأشياء وتمييزها، ويمكن عرض هذه القوانين، كالآتي:

1 - التقارب (Proximity): يمتاز الإدراك بالخاصية التجميعية (Grouping)، إذ يتم إدراك المثيرات الحسية المتقاربة في الزمان والمكان على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، فكلما كانت مجموعة العناصر أكثر تقارباً، فهي تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، ومن ثم يسهل عملية تخزينها وتذكرها فيما بعد.

2- التشابه (Similarity): على وفق خاصية التجميع أو التصنيف (Catorizing) في الغالب يسهل إدراك الأشياء المتشابهة أكثر من غيرها من الأشياء المتباينة، فالأشياء التي تشترك في خصائص معينة كاللون، أو الشكل، أو الايقاع، أو الحجم، أو التركيب، أو الشدة، أو الاتجاه، أو

السرعة غالباً ما يتم إدراكها على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، بحيث يكون اكتسابها وتذكرها بنحو أسرع من الأشياء المتباينة.

3- التماثل أو الانتظام :(Symmetry) إن عناصر الرؤية التي تتكون من أشكال منظمة وبسيطة ومتوازنة ترى، وكأنها تنتمي لبعضها، فمعظم الناس يقررون مشاهدة مربعين متداخلين أكثر من مشاهدة شكلين غير منظمين ومثلث.

4- الاتصال (Continuity): يسهل إدراك التنبيهات الحسية التي تنظم نمطاً متماسك في أجزائه بأكبر قدر من الاتصال، ولذلك فإنَّ عناصر الرؤية التي تسمح للخطوط والمنحنيات أو الحركات بالاستمرار في الاتجاه المستقر نميل إلى تجميعها مع بعضها لتكون وحدة تامة.

5- السياق أو الشمول (Inclusiveness): يميل الفرد إلى إدراك معنى المثير على وفق المثيرات الأخرى التي تسبقه أو تصاحبه أو تلحقه، وهذه المثيرات المحيطة تسمى السياق، فالسياق يتحكم في معظم الكيفيات المدركة التي يتحدد معناها على وفق السياق المحيط بها، أو التنبيهات الأخرى التي سبقتها أو تصاحبها.

6- الاغلاق أو الإكمال :(Closure)غالباً ما يتم إدراك الأشياء المكتملة، التي تمتاز بالاستقرار على نحو أسهل من الأشياء الناقصة، فالتنبيهات الحسية التي تمتاز بالاكتمال تنظم تكوينيا إدراكيا ذا معنى، ويؤدي وظيفة معينة، بحيث تكون عملية إدراكه أسهل وأسرع من التنبيهات الحسية التي تمتاز بالنقص وعدم الاكتمال، لكن في حالة التنبيهات الحسية الناقصة أو غير المكتملة، فإن النظام الإدراكي يعمل على توافر بعض المعلومات بناءً على الخبرات السابقة لسد الثغرات، وإكمال النقص فيها، بغية الوصول إلى حالة الإكمال والاستقرار؛ لتكوين ما يسمى الجيد.

7- مبدأ الاشتراك بالاتجاه:(Common Direction) تمتاز طبيعة الإدراك باعتماد نمط تكيفي معين، بحيث يتم إدراك الأشياء التي تأخذ وضعاً معيناً أو تسير في اتجاه معين على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة في حين أن الأشياء التي تختلف معها بالاتجاه، فهي تدرك على أنها مجموعة ثانية، والتلاميذ ذوو الصعوبات الإدراك البصري يمكنهم ترجمة المثيرات المتجهة معا بسهولة، أما الأشياء المختلفة والمتباعدة في الاتجاه فهي صعبة الترجمة.

8- مبدأ البساطة (Simplicity): يميل الافراد غالباً إلى تجميع خصائص المثيرات معاً على نحو يمكنهم من تحقيق تفسير ابسط وأسهل لها، وذلك في محاولة منهم إلى تجنب الصعوبة والتعقيد، وإذا كانت المثيرات البصرية معقدة من حيث الوضوح.

التطبيقات التربوية لنظرية الجشتالت:

١ - تعليم الأطفال القراءة والكتابة باتباع الطريقة الكلية، أي تعليمهم جملاً وكلمات وحروفا بدلاً من الطريقة القديمة بتعليم حروف لا معنى لها.

2- افادت التربويين في القاء الدروس وتأليف الكتب، فعند شرح أي موضوع ينبغي أن يهتمون بإعطاء فكرة عامة كلية عنه قبل شرح تفاصيله.

3- يلجأ المدرسون للاهتمام بتفهيم الطلبة للمعلومات بدلاً من تكرارها.

4- الاستفادة من الفكرة الكلية القائلة (بأنَّ الكل يسبق الأجزاء)، بتطبيقها في خطوات الموضوع معين، إذ يبدأ بتوضيح النظرة العامة إلى الموضوع في جملته، وبعد ذلك ننتقل لعرض أجزائه واحدًا بعد الآخر، مثل: شرح تخطيط مدينة ما، فنبدأ أولاً بخريطة العالم، ثم بالخريطة العامة للدولة، ثم بخريطة المدينة حتى نصل إلى تخطيطها الدقيق.

5- الاهتمام بالتعلم القائم على الفهم والاستبصار ليساعد على جعل التعلم في المدارس ذي فائدة في المواقف الحياتية، ومقاومة النسيان ذي التأثير السيرة في التعلم.

(داخل والموسوي، 2016: 129- 139)

4. نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory:

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد " Learning by Observing and Imitating"، أو نظرية التعلم بالنمذجة "Learning by Modeling"، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية "Eclectic Theory" لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط - المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات.

يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس البرت باندورا وولترز (Bandura& Walters, 1963) وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية " Reciprocal determinism" في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية.

فالسلوك وفقا لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة، بحيث تشتمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي، وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:

الشخص

البيئة السلوك

الشكل اعلاه مخطط يبين مبدأ الحتمية المتبادلة بين السلوك والبيئة والشخص

إن الحتمية المتبادلة هي في حد ذاتها نظرية معقدة وشاملة للسلوك الإنساني قامت على المنهج الامبريقي وتعنى بالقضايا الكبيرة والضيقة من القضايا الوظيفية الإنسانية، فهي تهتم بشكل أساسي بعمليات التبادل بين الأحداث الداخلية والخارجية للفرد والسلوك الذي يصدر عنه. فوفقا لهذا المبدأ فإن العمليات المعرفية تلعب دورا بارزا في السلوك الإنساني، ومثل هذه العمليات تتحكم بكل من السلوك والفرد والبيئة، وهي في الوقت نفسه أيضا محكومة بسلوك الفرد والبيئة. يمكن النظر إلى العمليات المعرفية على أنها نظم تمثيلية رمزية تأخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتتضمن أحداثا معرفية مثل التوقعات والمقاصد والآليات الفطرية للتعلم. أما محددات السلوك السابقة فتشمل كافة المتغيرات الفسيولوجية والوجدانية، في حين تتمثل المحددات اللاحقة بأشكال التعزيز والعقاب الداخلية والخارجية منها.

افتراضات ومفاهيم النظرية Theory Concepts:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. فوفقا لهذه النظرية، فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الانماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، حيث يعتبر هؤلاء

الآخرين بمثابة نماذج (Models) يتم الاقتداء بسلوكياتهم. تقترح هذه النظرية أن غالبية الأنشطة الانسانية يتم تعلمها على نحو بديلي من خلال ملاحظة أنشطة النماذج وأنماطهم السلوكية والعمل على محاكاتها.

وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن "Latent learning" والذي يتضمن تخزين الاستجابة المتعلمة من خلال الملاحظة على نحو معين من التمثيل العقلي ليصار إلى استرجاعها لاحقا.

يتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا، إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الانماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. وانطلاقا من هذه القضية، فالأفراد عندما يشاهدون سلوكيات النماذج، فإن بعضهم يتعلم جوانبا مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج. ولا يقتصر الجانب الانتقائي على عمليات التعلم فحسب، وإنما ينعكس أيضا على عملية الأداء لمثل هذه الجوانب السلوكية. فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، أو ربما يلجؤون إلى تنفيذ جوانب منها على نحو انتقائي. وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ.

:Social Learning mechenisms

آليات التعلم الاجتماعي

يرى باندورا (Bandura) 1969, أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي:

: "Reciprocal processes" أولا: العمليات الإبدالية

وفقا لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها، ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات. إن تعلم الخبرات والأنماط السلوكية المختلفة يمكن اكتسابها على نحو بديلي من خلال ملاحظة الآخرين دون الحاجة إلى مرور الفرد الملاحظ بهذه الخبرات على نحو مباشر. ففي هذا الصدد يقول باندورا إن جميع

الخبرات الناجمة عن الخبرة أو التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس بديلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ.

وانطلاقا من هذا المبدأ، فإن الكثير من الأنماط السلوكية والخبرات التي تظهر لدى الفرد في بعض المواقف لم يتم تعلمها بالأصل من خلال التجربة الشخصية والخبرة المباشرة، ولكن جاءت نتيجة ملاحظة نماذج تمارس مثل هذه السلوكيات.

إن ملاحظة سلوكيات الآخرين وخبراتهم وما يترتب عليها من نتائج تعزيزية أو عقابية ربما يثير الدافع لدى الأفراد الملاحظين لمثل هذه النماذج في تعلم الانماط السلوكية التي تعرضها أو تجنب ذلك، فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم، وهو ما يطلق عليه التعزيز البديلي أو العقاب البديلي (Vicarous reinforcement or punishment). فعند ملاحظة فرد يعزز على سلوك معين، ربما يشكل هذا دافعا لنا لتعلم مثل هذا السلوك، كما أن رؤية فرد يعاقب على سلوك ما، ربما يثير لدينا دافعا لتجنب هذا السلوك، وهكذا نجد أن تعلم بعض الخبرات والانماط السلوكية قد يتم على نحو غير مباشر من خلال ملاحظة سلوكات النماذج وما يترتب عليها من نتائج تعزيزية أو عقابية.

هناك العديد من الأنماط السلوكية التي يتم تعلمها على نحو بديلي، ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الاشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث، كما ويمكن أن يتشكل القلق لدينا نتيجة الملاحظة والتقليد،

فالطفل على سبيل المثال، ربما يتعلم القلق من خلال ملاحظة والده أو والدته وهو يظهر القلق في موقف معين. بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من أنماط السلوك المعقدة التي يفترض على الفرد تعلمها مثل العادات والقيم والتقاليد واللغة واللهجة وأنماط السلوك الاجتماعي السائد في بيئته والمهارات الأخرى مثل الألعاب الرياضية وقيادة السيارة وغيرها والتي قد يتم تعلمها أيضا على نحو بديلي من خلال الملاحظة والتقليد. وتجدر الإشارة هنا، أن مبدأ المحاولة والخطأ قد لا يكون كافيا لتعلم مثل هذه الأنماط السلوكية إذ يتطلب تعلمها بالإضافة إلى المحاولة والخطأ ملاحظة نماذج تعرض مثل هذه السلوكيات.

ثانيا: العمليات المعرفية "Cognitive processes":

يرى باندورا أن عمليات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أتوماتيكي، فمثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ. إن عملية تعلم استجابة ما من خلال الملاحظة وأداء مثل هذه الاستجابة يخضع إلى عمليات وسيطيه مثل الاستدلال والتوقع والقصد والإدراك وعمليات التمثيل الرمزي. وعموما إن هذا التعلم ينطوي على عمليات معالجة تتوسط بين ملاحظة سلوك النموذج وتعلم هذه الاستجابة وأدائها.

ففي هذا النوع من التعلم يعمد المتعلم إلى تمثل الأنماط السلوكية الملاحظة بطريقة ما على نحو يساعده لاحقا في الاستفادة منها واعادة انتاجها سلوكيا، وهو ما يعرف بالتسجيل الرمزي للمخبرات . Symbilic Conding

ثالثا: عمليات التنظيم الذاتي "Self - Regularity Processes"

يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الانماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها. يرى باندورا أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها. فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم هذا السلوك أو عدم ذلك، كما ويلعب التوقع أيضا دورا هاما في أداء مثل هذا السلوك وتحت أي ظروف يكون من المناسب القيام به.

تجربة باندورا:

اشتملت هذه التجربة على عينة من الأطفال تم تقسيمها عشوائيا إلى خمس مجموعات على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: شاهدت نموذجا (مجموعة افراد بالغين) تمارس سلوكا عدوانيا لفظيا وجسديا حيال دمية، وكانت المشاهدة مباشرة من قبل هذه المجموعة لسلوك النموذج.

المجموعة الثانية: شاهدت هذه الأنماط السلوكية لنفس النموذج على نحو غير مباشر، أي من خلال فيلم تلفزيوني.

المجموعة الثالثة: شاهدت هذه الأنماط السلوكية على نحو غير مباشر، ولكن من خلال نماذج كرتونية، أي من خلال فيلم يشتمل على صورة متحركة تمارس السلوك العدواني حيال دمية ما.

المجموعة الرابعة: لم تشاهد أحداث السلوك العدواني، وهي تمثل المجموعة الضابطة.

المجموعة الخامسة: شاهدت نموذجاً يعرض سلوكاً مسالماً حيال الدمية.

في المرحلة اللاحقة من التجربة، تم تعريض المجموعات الخمس وعلى نحو منفرد إلى نفس الخبرة التي شاهدوها. وتتضمن هذه الإجراءات في غرفة خاصة اشتملت على دمية، وتتيح مثل هذه الغرفة، إمكانية مراقبة سلوك أفراد المجموعة. تم ملاحظة ورصد السلوكيات العدوانية لكل مجموعة من هذه المجموعات، وأشارت النتائج إلى أن متوسط الاستجابات العدوانية التي أظهرتها المجموعات الخمس كان (١٨٣) للأولى، و(٩٢) للثانية، و(١٩٨) للثالثة، و(٥٢) للرابعة، و(٤٢) للخامسة، ويتضح من نتائج التجربة السابقة ما يلي: -

1- أظهرت المجموعات الأولى الثلاث التي شاهدت النموذج التي يمارس السلوك العدواني ميلاً أكبر لتعلم مثل هذا السلوك وممارسته حيال الدمية مقارنة بالمجموعتين الرابعة والخامسة.

2- أظهرت المجموعة الثالثة التي شاهدت نموذجاً كرتونياً ميلاً أكبر لممارسة السلوك العدواني من المجموعتين الثانية والأولى.

3- أظهرت المجموعة الخامسة التي شاهدت نموذجاً يمارس السلوك المسالم ميلاً أقل من المجموعة الرابعة لممارسة السلوك العدواني.

تعليق على نتائج هذه التجربة:

أ- إن ممارسة أفراد المجموعات الثلاث السلوك العدواني على نحو أكبر بكثير من أفراد المجموعتين الرابعة والخامسة مؤشر إلى أن أفراد هذه المجموعات قد تعلموا مثل هذه السلوك نتيجة ملاحظة نماذج تمارس مثل هذه السلوكيات، وهذا يدل على أن التعلم قد تم فعلاً من خلال الملاحظة والتقليد.

ب- إن ممارسة أفراد المجموعة الثالثة للسلوك العدواني على نحو أكثر من أفراد المجموعتين الأولى والثانية يؤكد مما لا شك فيه أهمية النموذج ومدى تأثر الأفراد به، فمن الملاحظ أن الأطفال أكثر انجذاباً إلى أفلام الكرتون، وهذا ما يفسر سبب أن أفراد هذه المجموعة كانوا أكثر

تأثراً بسلوك هذا النموذج، الأمر الذي انعكس في ممارستهم للسلوك العدواني على نحو أكبر من المجموعتين الأولى والثانية.

ج- أظهر أفراد المجموعة الخامسة ميلاً أقل لممارسة السلوك العدواني مقارنة مع أفراد المجموعات الأخرى، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذه المجموعة شاهدت نموذجاً يعرض سلوكاً مسالماً، وبالتالي فقد تأثرت بمثل هذا السلوك، وهذا بحد ذاته دليل آخر على أهمية التعلم من خلال الملاحظة والتقليد

(الزغلول، 2010: 139- 145).

التطبيقات التربوية:

1- التأكيد على دور القدوة في تعلم تعليم الكثير من الانماط السلوكية، وتوجيه المتعلمين الى اختيار القدوة الصالحة ذات الشخصية الجيدة والمرموقة في المجتمع، وكذلك الى اختيار الانبياء والرسل والقادة العظماء كمثل أعلى لهم.

2- على المدرس ان يحسن من الفاظه وحركاته وجميع الانشطة التي تصدر عنه أمام الطلبة لان الطلبة قد يقومون بتقليده.

3- التأكيد على وسائل الاعلام في عدم عرض النماذج المسيئة في المجتمع من غير عقوبة موجه لهم، وكذلك الاهتمام بعرض نماذج مشرقة تقدم لهم أثبات (الموسوي، 2016: 196).

ثانيا: الاتجاه المعرفي (التعلم المعرفي- الاجتماعي):

نظرية التعلم الاستقبالي ذي المعنى Meaningful Learning

طور ديفيد اوزويل نظريته في التدريس التي من شأنها أن توجه تفكير الطلبة وتعلمهم من خلال تقديم أفكار مفتاحية لهم اضافة الى معلومات تم ترتيبها بحيث تتكامل مع معلوماتهم السابقة - مشجعة بذلك شكلاً من أشكال المراجعة المستفيضة. وقد سمى الناتج لهذه العملية بإسم التعلم الاستقبالي ذي المعنى أو التعلم الذي يأخذ فيه التلاميذ أفكارهم من المعلم بدلاً من أن يقوموا هم باكتشافها بأنفسهم.

ان التعلم الاستقبالي ذا المعنى يحصل نتيجة للتدريس المفسر أو الشارح، والذي يقوم فيه المدرس بتقديم موضوعات رئيسة أو أفكار قبل الخوض في التفاصيل. وبعد اعطاء مثل هذا الهيكل، فان

المعلم يأتي على الأفكار مرة ثانية مستخدما أمثلة متعددة وسائلاً الكثير من الأسئلة ليقيم مدى استفادة الطلبة مما تم تعليمه لهم، ولتقديم التصحيحات أو التفسيرات اللازمة. وهكذا فان التعلم الشارح يتكون من أكثر من المحاضرة، وان التعلم المكتسب ليس كالتعلم عن ظهر قلب أو التدريب الذي يخلو من التفكير وعلى أية حال، فان المعلم هو المسؤول عن بناء وتوجيه تفكير الطلبة. (عدس، 1999: 309- 310)

أنواع التعلم ذي المعنى:

1. المرحلة الأولى: تتعلق بالطرق والأساليب التي يتم بوساطتها تقديم أو توفير المادة التعليمية للمتعلم، وتتخذ هذه الطرق شكلين، الأول، ويقوم فيه المعلم بالدور الرئيسي في العملية التعليمية-التعلمية، فيعد المادة وينظمها بحيث تأخذ شكلها النهائي ثم يقدمها للمتعلم، ويسمى التعلم في هذه الحالة (بالتعلم الاستقبالي)، اما الشكل الثاني، فيؤكد على دور المتعلم في العملية التعليمية – التعلمية بشكل أولي، حيث يقوم المتعلم نفسه باكتشاف المادة التعليمية جزئيا أم كليا، ويسمى التعلم في هذه الحالة (بالتعلم الاكتشافي).

2- المرحلة الثانية: وتتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم في معالجة المادة التعليمية، وطرق تعلمها، بحيث يمكن أن تتوافر لديه عندما يحاول استدعائها في أوضاع مستقبلية، فإذا قام المتعلم بدمج أو ربط هذه المادة ببنيته المعرفية الحالية، أي بمجموعة الحقائق والمفاهيم والتصميمات المنظمة، التي تعلمها على نحو مسبق والتي يمكن تذكرها واستدعائها، فسيكون التعلم ذا معنى. اما إذا قام المتعلم باستظهار المادة التعليمية وحفظها عن ظهر قلب، دون إيجاد أية رابطة أو علاقة بينها وبين بنيته المعرفية، فسيكون التعلم آلياً.

يتبين مما تقدم، أن التعلم قد يكون استقبالياً أو اكتشافياً، وذلك حسب طرق توفير المعلومات للمتعلم، كما يمكن أن يكون آليا أو ذا معنى، وذلك حسب طرق معالجة المتعلم لهذه المعلومات، وهناك أربعة أنواع للتعلم في نظرية اوزبل، هي:

أ. التعلم الاستقبالي ذو المعنى: ويشير الى عملية تنظيم المعلومات على نحو منطقي، وتقديمها للمتعلم بصورتها النهائية، فيقوم بربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

ب. التعلم الاكتشافي ذو المعنى: ويشير إلى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات موضوع التعلم جزئيا أو كليا، وبربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

ج. التعلم الاستقبالي الآلي: ويشير إلى عملية تقديم المعلومات للمتعلم بصيغتها النهائية، وبأي أسلوب كان، فيقوم باستظهارها أو حفظها عن ظهر قلب، دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

د. التعلم الاكتشافي الآلي: ويشير الى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات، جزئيا أو كليا، ومن ثم قيامه باستظهارها أو حفظها عن ظهر قلب، دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

التطبيقات التربوية:

1. إن البنية المعرفية للفرد تزوده في حالة التعلم ذي معنى بنوعه الاستكشافي والاستقبالي، بالقواعد المنظمة التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة وتثبيتها واستدعائها.

2. تنظيم الخبرات التعليمية في البنى المعرفية للطفل تصبح ذات معنى أكب، فالطفل الذي لا يميز بين الاشكال الدائرية والمربعة مثلا، لا يمتلك المفاهيم اللازمة لتصنيف مثل هذه الاشكال، لذا يجب تطويرها لديه بتعريضه لعدد كبير ومتنوع من الأوضاع التعليمية التي تظهر فيها هذه الاشكال بحجوم وألوان ومواد ومواقع مختلفة.

3. إن عملية تشكيل المفاهيم يجب أن لا تقتصر على عمليات الاستقراء التجريدي التي يمارسها صغار الأطفال، بل لا بد من الوصول إلى مرحلة تمثل المفهوم عند الأطفال الأكبر سناً.

4. يجب تزويد الطلاب بالخبرات الميدانية الضرورية، وبخاصة في كراحل التعليم المبكرة، لتشكيل خلفية تسهل عملية التعلم ذي المعنى، فالمعلم الذي يقدم مادة جديدة دون التأكد من امتلاك المتعلمين للخلفية المعرفية المناسبة، لا يساهم في زيادة الاضطراب المعرفي عند المتعلمين فقط، بل يساهم في تثبيط قدرتهم على الفهم، ويدفعهم نحو التعلم الآلي أو الاستظهاري.

5. ان الهدف الاولي للعملية التعليمية – التعلمية، هو تسهيل نمو المفاهيم الوظيفية وايضاح المفاهيم الغامضة، ودمجها في بنية المتعلم المعرفية، ويستطيع المعلم أداء هذه المهمة بتوجيه انتباه طلابه إلى جوانب معينة من الظاهرة موضوع الدراسة، ومساعدتهم على تحديد خصائصها

الهامة، وذلك باستخدام لغة واضحة تناسب البنى المعرفية لهؤلاء الطلاب، وحث دافعيتهم عن طريق الفهم والتعزيز الذاتي.

(نشواتي، 2003: 361- 366)

الدافعية motivation:

الدافعية مصطلح عام يُستخدم للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، ويشمل العوامل الفطرية والمكتسبة الشعورية وغير الشعورية الخارجية والداخلية، وكل ما يدفع إلى النشاط الحركي أو الذهني. وهو لا يشير إلى حالة محددة بالذات، بل يستدل عليها من سلوك الكائنات الحية في المواقف المختلفة، لأن الكائنات الحية لا تستجيب للمواقف المتشابهة بالطريقة نفسها. ومع ذلك يمكن القول إن الدافعية هي جملة من الحوافز والبواعث الواعية وغير الواعية، قائمة في أصل سلوك الكائن حيواناً كان أو إنساناً، ولكن السلوك الإنساني دون غيره يقوم على اختيارات واعية، وعلى دوافع يخضع لها اللاوعي. (مراد، 2025: 2)

يعرف (توق واخرون، 2003) الدافعية (Motivation): مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل اعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد | يكون ارضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية. أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو حيد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن | والمستقر، أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بالوقت نفسه.

(توق واخرون، 2003: 201).

والدافعية مفهوم افتراضي لا نرى وجودها في الناس، وانما نستدل على وجودها وعلى مستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال. وتشير الى ما يرغب الواحد منا فعله أو القيام به، وهي تختلف عن القدرة التي تشير الى ما يستطيع الواحد منا أن يفعله أو ما يمكنه القيام به.

أهمية دراسة الدافعية :

- فهم بعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني مثل الحاجة، الباعث، الحافز، الطموح، الرغبة.....

- فهم عملية التعزيز وتحديد معززات السلوك وكيفية توجيه السلوك نحو هدف معين.

- فهم الفروق بين الناس الطموحين وغير الطموحين.

- فهم أسباب وآليات تنظيم التوازن الداخلي (الجسمي – النفسي).

- فهم تصرف الناس وتفكيرهم وشعورهم بالطريقة التي فعلوه.

- فهم استمرار حياة الكائن الحي. (الموسوي، 2015: 79- 80)

وظائف الدافعية:

- تثير او تدفع الفرد، وتوجهه الى نوع من الهدف وتحافظ على ذلك التوجه من مدة من الزمن.

- الدافعية يمكن ان تكون موروثة أو مكتسبة أو كليهما.

- لا توجد من هذه الصفات مما يظهر بشكل مباشر، ولكن لابد من استنتاجها من اعمال أخرى أو سلوكيات أخرى. (عدس، 1997: 361)

وظائف الدافعية:

1. توليد السلوك، فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الافراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين، مثل هذا السلوك الذي يصدر عن الكائن الحي الذي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

2. توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف. فالدافعية إضافة الى انها توجه سلوك الافراد نحو الهدف. فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

3. تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة او الدافع إلى الاشباع او مدى صعوبة او سهولة الوصول الى الباعث الذي يشبع الدافع. فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة، كما انه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف، فإن محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.

4. تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك، فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع او تحقيق الغايات والاهداف التي يسعى لها الفرد، أي انها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازم لبقائه واستمراره. (الزغلول، 2012: 216- 2017)

تصنيف الدوافع:

1. دوافع أولية (البيولوجية): ومن امثلتها، الجوع، العطش، الحرارة، الجنس، الأمن، الأمومة.

2- دوافع ثانوية- النفسية والاجتماعية: ومن امثلتها، التحصيل- الاحترام- التفوق- التقدير- التملك- السيطرة. (العتوم، واخرون،2014: 196)

نظرية ابراهام ماسلو في الحاجات: A. H. Maslow Theory

تعد الحاجات بأشكالها المتعددة من أبرز العوامل الموجهة للسلوك الإنساني، فالحاجة: متطلب بيولوجي أو نفسي، فهي حالة من الحرمان تدفع الفرد إلى القيام بنشاط نحو هدف ما. ولا يستطيع الإنسان إشباع حاجاته بشكل تام ولهذا يكون في نضال مستمر لإشباعها بدرجة تتيح التطلع الى اشباع حاجات أخرى.

ويعتقد ماسلو ان الطبيعة الإنسانية خيرة محتشمة وعطوف، وان الشر ليس جزءا موروثا في الطبيعة البشرية، ولكنه شيء تفرضه بيئة غير مناسبة من الثقافات الكابته والمعاملة الوالدية الضاغطة، وان كل شخص قادر على تحقيق إمكاناته الواسعة. (الموسوي، 2015: 81)

يذكر (الازيرجاوي، 1991) أن ماسلو Maslow حدد الحاجات الإنسانية في سبعة مستويات مرتبة على شكل تنظيم هرمي وهي:

المستوى الأول: الحاجات الفسيولوجية Physiological needs التي تتمثل في السعي الى الحصول على الهواء والماء، والطعام، والدفء، وغيرها.

المستوى الثاني: حاجات الامن Saftey needs وهي الحاجة الى تجنب الاخطار الخارجية، والشعور بالاطمئنان.

المستوى الثالث: حاجات الحب والانتماء Love and Belonging needs التي تتمثل في الحاجة إلى الحصول على الحب، والعطف، والعناية، والاهتمام.

المستوى الرابع: حاجات التقدير والاحترام Esteem needs التي تتمثل بالحاجة الى التقدير والتقبل، واحترام الذات، وتجنب الرفض، والنبذ.

المستوى الخامس: حاجات المعرفة والفهم To Know and Understand needs وهي حاجات الرغبة في اكتساب المعلومات وحب الاستطلاع.

المستوى السادس: الحاجات الجمالية Aesthetic needs وهي الحاجات التي تتمثل في البحث عن صيغ الجمال والارتياح للأشياء الجميلة.

المستوى السابع: حاجات تحقيق الذات Self - Actualization needs وهي حاجات الإنجاز والإبداع والتعبير عن الذات.

ان الحاجات نظمت وفقا لأهميتها بالنسبة للفرد، وتتوقف مقدرة الفرد على اشباع الحاجات العليا بطريقة متسقة ومعتمدة على اشباع الحاجات الأكثر أهمية.

ويضع ماسلو حاجة (تحقيق الذات) على قمة نظامه الهرمي المتصاعد للحاجات، اذ تشير تلك الحاجة برأي ماسلو الى رغبة الفرد في مطابقة الذات Self - fulfilment ويعني بذلك ميله الى ان يصبح ما لديه من أمكانات محققاً، وهكذا يمكننا ان نعتبر تحقيق الذات القوة الدافعية الوحيدة، والحاجات النفسية الأخرى أجزاء تشتق منها كالأمن والحب والاحترام. ويتبين أيضاً ان هناك ديناميكية اساسية بين الحاجات الاساسية الأولى والتي أسماها وعرفها بالحاجات الحرمانية او الاساسية Deprivation or Basic Needs وهي الحاجات الأقوى على الاشباع من حيث الحاجها والتي تتمثل بالحاجات الفسيولوجية.

أما الحاجات المتبقية كالأمن والحب والانتماء الى الآخرين والتي أسماها وعرفها بالحاجات النمائية Developmental Needs، أنها حاجات يسعى الفرد اليها بعد أشباع الحاجات الاساسية ويهدف الفرد من ورائها تحقيق اقصى طاقات النمو لديه ليصبح فردا متكاملا. (الازيرجاوي، 1991: 54- 57)

التطبيقات التربوية للدافعية:

1. استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها:

لاستثارة انتباه الطلاب واهتمامهم وحب الاستطلاع لديهم، يمكن للمعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة، أو بوصف وضع ينطوي على شيء غير مألوف، أو بطرح مشكلة تتحدى تفكير الطلاب وتأسر اهتمامهم، بحيث تجبرهم على التخلي عن المشتتات التي قد تعوق قدرتهم على تركيز الانتباه، ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية

موضوع الاهتمام، ومناسبة لخصائص الطلاب ذات العلاقة بالتحصيل، كالخبرات السابقة ومستوى التحصيل والقدرات ومستوى النمو.

2. استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح:

تبين لدى عرض بعض نظريات الدافعية أن حاجات الفرد للإنجاز والنجاح، متوافرة لدى جميع الأفراد، ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلاب، لسبب أو لآخر، حداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها. لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لمثل هؤلاء الطلاب، وبخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. إن تكليف الطالب ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبياً، يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا الطالب للإنجاز، وزيادة مستوى رغبته في النجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل، ويعزز نشاطاته الأكاديمية المستقبلية.

٣. تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم تمكين طلابه من صياغة أهدافهم باتباع العديد من النشاطات كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتهم بلغتهم لخاصة، ومناقشتها معهم ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها، وعلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها لدى محاولة تحقيقها. إن معرفة المعلم ببعض خصائص طلابه كمستوى النمو والتحصيل السابق، والقدرة على التعلم ومستوى الطموح، وبما تتطلبه الأهداف التعليمية من استعدادات وقدرات وجهود، تساعد المعلم على أداء تلك النشاطات على نحو فعال، وتمكن طلابه من اكتساب استراتيجيات وضع الأهداف، وبناء الخطط اللازمة لإنجازها.

4. - استخدام برامج تعزيز مناسبة:

تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته. ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالاً متنوعة، كالإثبات المادية والعلامات المدرسية، والنشاطات الترويحية، كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة،

كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية. ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز، واستراتيجيات استخدام المعززات وضع برامج تعزيز مناسبة، تستثير دافعية الطلاب التحصيلية، وتعزز رغباتهم في النجاح. هذا وتتناول بعض الفصول اللاحقة من هذا الكتاب مفهوم التعزيز وآلياته وتقنياته

ه - توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق:

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات. لذلك يحب على المعلم بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم.

(نشواتي، 2003: 219-222)

الفروق الفردية

بالرغم من تشابه كافة افراد الجنس البشري في مظاهر النمو المختلفة، إلا أن هناك تفاوتا فيما بينهم في الخصائص النفسية المتعددة العقلية والاجتماعية والانفعالية والحركية واللغوية، ولا يوجد هذا الاختلاف بين الجنسين فحسب، بل يتعدى ذلك ليوجد بين افراد الجنس الواحد، فكما توجد فروق فردية في الجوانب العقلية والاجتماعية واللغوية بين الذكور أو الاناث، توجد أيضا بين افراد الجنس الواحد. فقد اشارت نتائج الدراسات إلى ان الذكور عموما يتفوقون على الإناث في بعض الجوانب العقلية والحركية، في حين ان الاناث يتفوقن على الذكور في مظاهر النمو الاجتماعي واللغوي، وقد ترجع مثل هذه الفروق سواء ضمن الجنس الواحد او بين الجنسين الى عوامل وراثية تكوينية او الى عوامل بيئية ثقافية. (الزغلول، 2012: 239)

مفهوم الفروق الفردية

الفروق الفردية ظاهرة عامة لدى جميع الكائنات الحية من أدناها مرتبة حتى الإنسان، فالاختلافات موجودة لدى أفراد النوع الواحد، كما هي موجودة بين الأنواع الأخرى. كما نجد لدى كل فرد من أفراد النوع الواحد أساليبه الخاصة في التكيف، وهذا الاختلاف ضمن النوع الواحد ضرورة لا بد

منها كالاختلاف بين الأنواع الأخرى من أجل استمرار الحياة. لهذا يرى هول (1964) Hall من خلال بحوثه أن أفراد النوع الواحد يختلفون في قدراتهم على التعلم وحل المشكلات، كما يختلفون في انفعالاتهم كالخوف والعدوان ومستوى النشاط العام ودوافع سلوكهم كالجنس، والاستطلاع، والجوع والعطش) (الزعبي، 2015: 16)

هي الانحرافات الفردية عن توسط الجماعة، فالفرد يتحدد مستواه في أية صفة، عن طريق مقارنته بمتوسط المجموعة التي ينتمي إليها. (الشيخ، 2014: 32)

ويعرفها (داخل والموسوي،2016): هي الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع، على وفق توزيع المستويات المختلفة، لكل صفة من الصفات التي نهتم بتحليلها ودراستها. (داخل والموسوي، 2016: 157)

أهمية دراسة الفروق الفردية:

1. توزيع الأدوار في المجتمع: اكتشاف الافراد الذين يلائمون الأدوار والاحتياجات المختلفة التي يتطلبها المجتمع.

2. مراعاتها في التربية والتعليم: تهيئة البرامج والمناهج والأساليب والوسائل التعليمية حسب مستوى (اعمار وقدرات وقابليات وإمكانات) المتعلمين، أي الوصول الى تخطيط أفضل لبرامج تعليمية او تدريبية.

(الموسوي، 227)

أنواع الفروق الفردية:

1. الفروق في تقديرات النمو: ينمو الأطفال والمراهقين بتقديرات مختلفة، وهذا الاختلاف في النمو يشمل النمو البدني والعقلي ونمو الشخصية. كما يختلف النمو في العديد من الوظائف من شخص الى اخر، وتختلف التقديرات داخل الافراد فهناك النمو البطيء والنمو السريع في كل سمة بشرية، ولكل طفل نمط نمو متفرد فبعض الأطفال يكونون بطئي الادراك في المدرسة لعدد من السنين، ثم يصبحوا طلابا ممتازين.

ويزداد التباين داخل المجموعات المدرسية مع العمر، ويسعى المدرسون لاختزال مثل هذه الفروق، كما بذلت الجهود لإعطاء المعلومات والمهارات والتوجيهات المتصلة بمختلف التقديرات للنمو.

2. **الفروق بالنسبة للطلاب:** لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار في التدريس إلى أي مدى يمتد اختلاف التلاميذ في مختلف الصفوف وأنواع الفروق الموجودة، وبالإضافة الى الفروق في النواحي الجسمية.

3. الفروق في القدرة العقلية: ان العمر العقلي يزداد كلما نما الأطفال أكثر في العمر، أي ان الفروق الشاملة تواصل انتشارها في المدارس الثانوية والجامعات بالرغم من أن تسرب الطلاب من المستويات المنخفضة يزداد.

4. الفروق في التحصيل الدراسي: أظهرت الاختبارات المطبقة على طلاب الصف السادس الابتدائي في القراءة، وحفظ الكلمات، والاستدلال الحسابي، والعد الحسابي ام هناك فروقا بين التلاميذ يصل مداه الى حوالي ثمان سنوات مدرسية بالنسبة لكل الموضوعات. وهذا يعني انه في الصف السادس الابتدائي فإن بعض التلاميذ سوف تكون قدرتهم على القراءة عند متوسط الصف الثاني: والبعض عند مستوى الصف العاشر (الأول ثانوي) في القدرة نفسها.

5. الفروق في الميول: من الموضوعات الأساسية في التدريس هو مراعاة الميول الفردية عند التلاميذ. وهذا ما نلاحظه داخل الفصل الدراسي بدلا من افتراض وجود ميول مشتركة للتلاميذ.

6. الفروق في السمات: على الرغم من ان توزيع السمات بين الناس أو عند الفرد الواحد غير واضحة بدقة. الا ان الاعتقاد الشائع أن معظم هذه السمات التي تم التعرف إليها تتبع المنحنيات نفسها كما هو بالنسبة للفروق في القدرات العقلية والجسمية. (الزعبي، 2015: 28- 30)

أسباب الفروق الفردية:

ان أسباب الفروق الفردية والعوامل المؤدية اليها كثيرة ومتشابكة، ولكنها على اختلاف تكمن في:

1. البيئة والوراثة: ان خصائص السلوك الإنساني وطبيعته وسماته وقدراته لا ترجع الى عوامل وراثية فحسب، بل الى عوامل بيئية أيضا، وربما كان التفاعل بين هذين العاملين هو الاصح فكل منهما يساعد الاخر ويكمله. فالاستعدادات الفطرية الوراثية لا يمكن ان تظهر ويتضح أثرها بدون

عوامل بيئية. فالإنسان يولد مزود بوراثة معينة ثم يعيش في بيئة مادية واجتماعية تؤثران فيه ويؤثر فيها طوال حياته مثل (الاسرة، المدرسة، الواقع الاجتماعي، ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه) فالبيئة ان صح التعبير ليست قوة مستقلة عن الوراثة او قوة تضاف اليها، بل قوة تفاعل معها ومن هذا التفاعل يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية فكلا العاملين ضروري ومهم ولا وجود لأثر أي منهما دون وجود أثر للآخر.

خلاصة القول ان علماء النفس توصلوا بأن الفروق الفردية بين الافراد هي نتاج التفاعل بين الوراثة والبيئة وبمعنى آخر يمكن ان تعد الفروق الفردية هي نتاج التفاعل بين:

- إمكانات الفرد وهي تمثل الجانب الوراثي.
- الخبرات والممارسات التي يمر بها الفرد والمرتبطة بهذه الإمكانات.
- قوة الدافعية لدى الفرد حيث تحدد مدى استفادة الفرد من هذه الممارسات ودرجة اقباله على هذه الخبرات.

اذن الفروق الفردية تجمع الوراثة+ البيئة + الدافعية.

2. الجنس: كما اظهرت الابحاث والدراسات المتخصصة في مستويات التفوق في بعض المواهب والمهارات والقدرات العقلية عند الجنسين فالذكور يتفوقون على الاناث في القدرات العددية والميكانيكية والعلوم الطبيعية، وتتفوق الاناث على الذكور في القدرات اللغوية وفي القدرة على التذكر واختبارات الدقة والخفة في استعمال الاصابع واعمال السكرتارية.

وتشير انستازي في كتابها المعنون القياس السيكولوجي وفي فصله الرابع بقولها "ينبغي على الاخصائي النفسي أن يتيقظ عند تفسيره النتائج المقياس مع الذكور ومع الاناث بحيث يضع في الاعتبار تلك البنود التي تعكس الاختلافات بين الجنسين.

والفروق بين الجنسين Sex Differences اي فروق جوهرية نفسية أو عقلية تميز بين الذكور كمجموع والاناث كمجموع كان يكون أحدهما أكثر انطواء او انبساطا أو يكون أحدهما اعلى في القدرة الحسابية او اقل في القدرة الميكانيكية الخ. (الامارة، 2014: 38- 42)

3. المستوى العقلي المعرفي: أكد العديد من العلماء الذين قاموا بدراسات التجريبية في هذا الموضوع بأنه كلما ازدادت العمليات العقلية تعقيدا وصعوبة، ازدادت تبعا لذلك الفروق العقلية القائمة بين الافراد، لذلك قام كل من بنية (Binet) وهنري (Henri) ببحوث اثبتت بأن مدى تباين سلوك الافراد بالنسبة للعمليات العقلية الدنيا أقل منه بالنسبة لتباينهم في العمليات العقلية العليا. وهذا يعني أن الفروق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفروق القائمة بين تمييزهم الحسي. (الزعبي، 2015: 44)

أهمية دراسة الفروق الفردية في القدرة العقلية على التعلم

تبدو الحاجة الماسة لدراسة الفروق الفردية وفهمها وقياسها بدقة وموضوعية في ميدان التربية والتعليم، ودراسة الفروق في الذكاء والقدرة على التعلم بين الأفراد وذلك تمكننا من وصف التلاميذ داخل المدرسة وخارجها بأوصاف تكون علمية ودقيقة. فقد يكون التلميذ ذكياً، ولكن ظروفه المنزلية والمشكلات النفسية المحيطة به تعيقه عن الدراسة وتجعله يبدو متأخراً عن زملائه، وعاجزاً عن منافستهم.

فالمدرس داخل المدرسة يتعامل مع سمات وخصائص فردية موجودة لدى التلاميذ ولا يستطيع عزلها عن التحصيل الدراسي مثل الذكاء والسمات النفسية والقدرات الفسيولوجية بالإضافة إلى العوامل البيئية والتكوينية والتي يحمل التلاميذ مؤثراتها بدرجات مختلفة مما يجعل لكل تلميذ خصوصيته التي تتطلب تكيفاً معيناً في حصوله على المعلومات والتوافق المدرسي العام.

لهذا لابد من أخذ الملاحظات التالية بعين الاعتبار حين دراسة الفروق الفردية في القدرة على التعلم عند التلاميذ وهي:

1. إن السمات والخصائص الموجودة لدى التلاميذ ليست إلا نتيجة تفاعل عوامل متداخلة وراثية وبيئية مختلفة.

2. إن السمات والخصائص النفسية والعقلية والجسمية عند الفرد متداخلة مع بعضها، حيث إنها لا توجد على شكل كيانات مستقلة في الواقع إلا في حدود تصنيفاتنا المنطقية لها من أجل دراستها.

3. هناك اختلاف أو تباين في مستويات نمو هذه السمات والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية عند الفرد.

4. إن تقديراتنا المستويات السمات العقلية والجسمية والانفعالية عند الفرد تبقى تقديرات نسبية. ولهذا لا بد من الابتعاد عن التعميم في تقديراتنا للفروق الفردية الموجودة بين الأفراد في هذه السمات والخصائص.

(الزعبي، 2015: 151- 152)

ماذا يجب أن يراعي المدرس أثناء التدريس؟

يركز المدرس بشكل خاص أثناء التدريس على التحصيل الدراسي لتلامذته. ولكن المدرس الواعي لا يلبث أن يكتشف أن التحصيل الدراسي للتلاميذ لا يمكن عزله عن سمات وخصائص فردية عديدة لا يمكن عزلها عن التحصيل الدراسي، مثل الذكاء والسمات النفسية، والقدرات الفسيولوجية، بالإضافة إلى العوامل البيئية التي يحمل التلاميذ مؤثراتها بدرجات مختلفة، مما يجعل كل طالب يتمايز عن بقية الطلاب في تكيفه الدراسي، واستيعابه للمعلومات واتجاهاته المختلفة نحو المدرسة. ولهذا لا بد للمدرس من أن يأخذ بالحسبان عدة اعتبارات أثناء تأدية مهمته في التدريس ومن هذه الاعتبارات ما يلي:

1. أن ما يوجد لدى التلاميذ من خصائص وسمات مختلفة ليست إلا نتاج عوامل متداخلة وراثية وبيئية. ولهذا يكون واجباً على المدرس أن لا يتعامل مع التلاميذ وكأنهم متساوون أو متقاربون في القدرة على التعلم أو السلوك. فهناك تباين واسع بين التلاميذ داخا الصف الواحد، مما يترتب عليه تكييف أساليبه بما يتناسب مع قدراتهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

2. إن السمات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والتحصيلية متداخلة مع بعضها، بحيث لا نتمكن في الواقع من عزل أي سمة من هذه السمات والنظر اليها بشكل مستقل. فالتلميذ عندما يعاني من ظروف انفعالية واجتماعية صعبة، فأن ذلك يؤثر سلبا على توظيف قدرته العقلية. فالخوف والقلق يعقان العمليات العقلية.

3. هناك اختلاف في مستويات نمو السمات والخصائص الجسمية والعقلية بالنسبة للأعمار المختلفة. كما تتمايز القدرات الخاصة الميكانيكية أو اللغوية او الرياضية خلال المراهقة وتختلف من فرد لأخر.

4. يتعرض تقديرنا لمستويات السمات للخطأ النسبي لأسباب بعضها يعود إلى طبيعة السمة (فالذكاء لا يمكن تقديره مثل التحصيل)، والبعض الاخر يعود إلى نوع أو وحدة القياس المستعملة.

5. إن تقدير سمات التلاميذ يبقى امرا نسبياً، فالتلميذ الذي يأخذ صفراً في مادة لا يعني أن تحصيله صفر، كما أن التلميذ الذي يأخذ درجة مئة لا يعني انه تعلم كل شيء، وأن الطالب الذي يأخذ 70 درجة لا يعني أنه ضعف درجة الطالب الذي يأخذ 35 درجة. فالدرجات ليست إلا وحدات افتراضية نسبية تستعمل مع أساليب أخرى، وضمن قواعد إحصائية لتقريب تقديراتنا وقياساتنا إلى أقرب دقة ممكنة. (الزعبي، 2014: 157- 158)

المصادر

1. الازيرجاوي، فاضل محسن. (1991). أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

2. الامارة، اسعد شريف. (2014). سيكلوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

3. الزعبي، احمد محمد. (2015). سيكلوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط2، مكتبة الرشيد.

4. الزغلول، عماد عبد الرحمن. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.

5. الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). نظريات التعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

6. الشيخ، سليمان الخضري (2014). سيكلوجية الفروق الفردية في الذكاء، دار المسيرة.

7. العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، الجراح عبد الناصر ذياب، وأبو غزال، معاوية محمود. (2014). علم النفس التربوي. ط5، دار المسيرة، عمان.

8. توق، محي الدين، قطامي، يوسف، عدس، عبد الرحمن (2003). أسس علم النفس التربوي. ط3، دار الفكر للطباعة والنشر.

9. داخل، سماء تركي، الموسوي، حيدر كريم. (2016). علم النفس التربوي آسس منهجية، ط2، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد العراق.

10. عدس، عبد الرحمن (1999). علم النفس التربوي. ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

11. عدس، عبد الرحمن. (1997). علم النفس التربوي (نظرة معاصرة). ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

12. مراد، رمضاني. (2025). أنواع الدافعية، دار العيون للنشر الإلكتروني، وهران، الجزائر.

13. نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي. ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

الفصل التاسع

أثر الهوية التاريخية في الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة

م.د. كاظم شنون كاظم
جامعة بغداد - كلية العلوم الإسلامية - العراق
Email: kazem.s@cois.uobaghdad.edu.iq

الملخص

تُعد الهوية التاريخية من الموضوعات الملهمة في البحوث النفسية والاجتماعية والتاريخية. من خلالها يبرز الارتباط بين الفرد والمجتمع وما يتضمنه من احداث تاريخية ورموز شخصية وقيم حضارية تسهم في بناء شخصيته الانسانية وشعوره بالانتماء.

تعتبر الفترة الجامعية مرحلة تكوين الهوية التاريخية والاجتماعية. بالإضافة الى تأثرهم بالتحولات الثقافية والاجتماعية المعاصرة. ومن هذا المنطلق تبرز أهمية طلبة الجامعة في تشكيل هويتهم التاريخية ومدى شعورهم بالاغتراب النفسي من عدمه.

ارتى الباحث بناء مقياس الهوية التاريخية والاغتراب النفسي بحيث يتماشى مع البيئية العراقية، بالاعتماد على بعض المقاييس والدراسات السابقة. إذ تكون المقياس الهوية التاريخية من (28) فقرة موزعة على 4 مجالات وهي (الانتماء للتاريخ، الوعي التاريخي الوطني والقومي، الافتخار بالرموز ومجريات الاحداث التاريخية، الحفاظ على التراث والذاكرة التاريخية). اما مقياس الاغتراب النفسي تكون المقياس من (18) فقرة موزعة على (5) مجالات وهي (العجزPowerlessness، اللامعنى Meaninglessness، العزلة الاجتماعية Social Isolation، الاغتراب النفسيSelf-Estrangement، اللامعيارية Normlessness). اذ طبق المقياسين على عينة قوامها (250) من الطلبة الجامعين بواقع (125) طالب و (125) طالبة من جامعة بغداد / كلية العلوم الاسلامية. للعام الدراسي 2025/ 2026 وكانت النتائج كما يأتي:

ان طلبة الجامعة يتمتعون بهوية تاريخية – مرتفعة

يتمتع طلبة الجامعة بالوعي التاريخي الوطني والقومي.

ان طلبة الجامعة يعانون من الاغتراب النفسي.

ان طلبة الجامعة يشعرون بالاغتراب النفسي بمجال اللامعنى

الطلبة الجامعة ذو الهوية الاجتماعية المنخفضة لا يشعرون بالاغتراب النفسي.

هناك تأثير للهوية التاريخية على الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة. الكلمات المفتاحية: الهوية التاريخية؛ الاغتراب النفسي؛ طلبة الجامعة؛ الانتماء؛ الوعي

Abstract

Historical identity is a key concept that inspires research in the fields of psychology, sociology, and history. It demonstrates the connection between the individual and society, including historical events, personal symbols, and cultural values that contribute to the development of one’s sense of self and sense of affiliation.

College years are considered a period of historical and social identity formation. In addition, students are influenced by contemporary cultural and social transformations. From this perspective, the importance of college students in shaping their historical identity and the extent to which they experience psychological alienation becomes evident.

The researcher sought to develop a scale measuring historical identity and psychological alienation that is tailored to the Iraqi context, drawing on certain previous scales and studies. The historical identity scale consists of (28) items distributed across four domains: “belonging to history,” “national and pan-national historical awareness,” “pride in historical symbols and events,” and “preservation of heritage and historical memory.” The psychological

alienation scale consists of (18) items distributed across five domains: powerlessness, meaninglessness, social isolation, self-estrangement, and normlessness.. Both scales were administered to a sample of (250) university students (125) male and (125) female—from the College of Islamic Sciences at the University of Baghdad for the 2025–2026 academic years. The results were as follows:

1. University students have a strong sense of historical identity.

2. University students engage with the sense of national and patriotic history.

3. University students suffer from psychological alienation.

4. University students feel a sense of psychological alienation in a world devoid of meaning

5. University students who have a low social identity do not feel psychological alienation.

6. Historical identity has an impact on psychological alienation among college students. Keywords: Historical identity; Psychological alienation; University students; Belonging; Awareness

المبحث الاول: اولاً: مشكلة البحث

أصبح مفهوم للهوية من المفاهيم ذات إشكالية قائمة تثير عدة تساؤلات في البحوث العلمية والاجتماعية. لكون هذا المفهوم من المفاهيم المعقدة والمتناقضة في ذات الوقت حيث يكثر استخدامها ويصعب تحديد تعريف دقيق لها حيث يقع مفهوم الهوية كمفترق طرق بين المجالات البحثية والمعرفية المتعددة (بريجة، 2021، ص127).

قال تعالى في كتابه الكريم ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ ﴿سورة الحشر, الآية 19﴾. حيث تشير الآية الكريمة كلما اتبعد الانسان عن الغاية الحقيقة لوجود

الله، وكلما ابتعد عن المنهج الالهي ابتعد الانسان عن ذاته مما يؤدي الى شعوره بالفراغ الداخلي والوهم والاغتراب النفسي.

ان التحولات الثقافية والتكنولوجية المتسارعة والانفتاح الفكري الذي نعيشه في عصرنا المعاصر أدت الى ظهور الكثير من المظاهر تتجلى في ضعف الانتماء الاجتماعي وفقدان المعنى والاغتراب النفسي والاجتماعي، والابتعاد عن القيم التاريخية والاجتماعية، وتزايد الشعور بالعزلة وبالتحديد لدى طلبة الجامعة (Seeman,1959,p25).

اشارت العديد من الدراسات الى انتشار مظاهر الاغتراب النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة نتيجة شعورهم بالضغوط الاجتماعية والفكرية والثقافية المعاصرة . حيث اشارت دراسة حديق ودخان (Hadhiq,Dukhan,2017) الى مستويات متفاوتة من الاغتراب لدى طلبة الجامعة (حديق، 2017، ص78). كما بينت دراسة بن يطو ومعمري (Ben yatou & maamar,2021) ان البيئات الجامعية من اكثر البيئات مشجعة على ظهور مشاعر الاغتراب النفسي نتيجة التغيرات الفكرية والتكنولوجية والاجتماعية المتسارعة .(بن يطو ، 2021 ، ص63)وان ضعف الوعي بالهوية التاريخية قد ساهم في زيادة الشعور بالاغتراب النفسي لدى الشباب (الكعبي، 2022، ص515-520).

وبين العالم اريكسون (Erikson,1968) ان المرحلة العمرية الخامسة هي من المراحل الحساسة في تشكيل الهوية وان الفشل فيها يؤدي الى شعور بالاغتراب وضعف الاحساس بالانتماء واضطرابات نفسية اخرى (Erikson,1968,p.63) ويتجلى الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة في تشكيل احساسهم بالعزلة وضعف انتماءهم المجتمعي وفقدان معنى الحياة وشعورهم بالعجز في التأثير بالمجتمع الذي يعيشون فيه. وهذا ما اكدت عليه الدراسات كدراسة بيرزون سكاي (Berzonsky,1989) ودراسة ادم (Adam,2023) ودراسة ال جلودي (Al-jaloudi,2026) (Berzonsky,1989,pp.265-270) (Adam,2023,pp.15-29)(AL-jaloudi,2026,P.155) وتتبلور مشكلة البحث الحالي من خلال عدة اسئلة:

- هل يتمتع طلبة الجامعة بالهوية التاريخية؟
- هل يعاني طلبة الجامعة من الاغتراب النفسي؟

- هل هناك علاقة بين الهوية التاريخية والاغتراب النفسي؟

ثانياً: أهمية الدراسة

تبرز اهمية البحث من اهمية الموضوع الي يتناوله. حيث يُعد مفهوم الهوية التاريخية والاغتراب النفسي من المفاهيم القابلة للتجديد في كل زمان ومكان. حيث تلعب الهوية التاريخية دوراً محورياً في تعزيز الوعي الحضاري واهميته لدى الشباب. ويعتبر العنصر الاساسي للحافظ على التماسك المجتمعي وتعزيز الشعور بالانتماء الوطني. وقال تعالى ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾﴿ فصلت،53 ﴾ حيث تدعوا الآية الكريمة الانسان الى البحث في جذوره التاريخية والحضارية من اجل فهم هويته ووجوده البشري.

تُعد الهوية التاريخية محوراً اساسياً في بناء شخصية الفرد حيث تقوي شعوره بالانتماء لمجتمعه. وعن طريقها يرتبط الفرد بتاريخ أمته ورموزها التاريخية والحضارية والثقافية. وتسهم في تكوين وعيه الاجتماعي والثقافي وتتجلى أهمية البحث في فهم طبيعة البناء النفسي والاجتماعي للطلبة الجامعة. ودور الوعي والانتماء في خفض الشعور بالاغتراب النفسي وتعزيز التوافق والانتماء الاجتماعي. حيث اشارت دراسة (Al-jaloudi,2026) ان البيئة التعليمة تؤثر بشكل مباشر في تكوين الهوية والانتماء (Al-jaloudi,2026,p.155).

ويمكن الاشارة ان هذا النوع من البحوث لم تحظى باهتمام كافِ. على حد علم الباحث. خصوصاً في البيئية العراقية. هذا قد يساهم في اثراء الجانب النظري في علم النفس الاجتماعي. فضلاً عن الاستفادة من نتائج التي توصل اليها البحث.

الاهمية النظرية والتطبيقية:

1- الكشف عن مستوى الهوية التاريخية لدى طلبة الجامعة ومدى اسهامها لحد من شعور بالاغتراب النفسي.

2- تزويد القائمين بالعملية التربوية والتعليمية بمؤشرات التي تساعد في بناء البرامج ووضع الخطط والانشطة المتنوعة سواء كانت ثقافية ام تربوية لتعزيز ارتباط الطلبة بتاريخهم الحضاري.

3- تصميم واعداد البرامج الارشادية والنفسية التي تهدف الى خفض مستويات الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة من خلال تعزيز الشعور بالانتماء والاهتمام بالموروث التاريخي والوطني.

4- رسم السياسات التربوية والثقافية التي تهدف الى تعزيز الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة وبالتالي تسهم في بناء شخصية متوازنة نفسياً واجتماعياً قادرة على مواجهة الشعور بالاغتراب النفسي.

5- مساعدة الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي لأجراء المزيد من الدراسات الهوية التاريخية على شرائح اخرى من المجتمع. ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بضعف الانتماء والاغتراب النفسي.

ثالثاً: اهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف على

1- بناء مقياس الهوية التاريخية.

2- قياس الهوية التاريخية لدى طلبة الجامعة.

3- قياس مجالات الهوية التاريخية حسب ظهورها وترتيبها.

4- بناء مقياس الاغتراب النفسي.

5- قياس الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

6- قياس مجالات الاغتراب النفسي حسب ظهورها وترتيبها.

7- تحديد مجال الهوية التاريخية لدى طلبة الجامعة (منخفض – مرتفع).

8- التعرف على الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

9- تحديد مجال الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

10- معرف تأثير الهوية التاريخية على الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد / كلية العلوم الاسلامية / لعام الدراسي 2026/2025.

خامساً: تحديد المصطلحات اولا: الهوية التاريخية Historical Identity

• عرفه ونبرغ Wineburg,2001: ادرك الفرد لذاته وماضي مجتمعه الذي ينتمي اليه (Wineburg,2001,P.8).

• عرفه تايلو Taylor & Guyver,2012)): شعور الفرد بالانتماء إلى جماعة معينة من خلال إدراك لتراثها وأحداثها وشخصياتها التاريخية ((Taylor & Guyver, 2012, p. 4.

تعريف الباحث: ادارك الفرد لذاته وشعوره بالانتماء الى جماعة معينة. واحساسه بالفخر بالأحداث الماضية بمجتمعه ورموزه وشخصياته التاريخية.

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطلاب نتيجة اجابته على فقرات مقياس الهوية التاريخية.

ثانياً: تعريف الاغتراب النفسي psychological Alienation

• عرفه سيمان (Seeman,1959): شعور الفرد بالعزلة والعجز واللامعيارية والاغتراب الذاتي. (Seeman,1959,p.784).

• عرفه دان (Dean,1961): حالة يشعر فيها الفرد بالعزلة الاجتماعية وانعدام المعايير، مما يسبب ضعف الشعور بالانتماء الى المحيط المجتمعي (Dean,1961,p.754).

• عرفته فاطمة (Fatıma,2023): احساس الفرد بالانفصال ذاتي وعن الآخرين، والضعف بالانتماء الاجتماعي، مما يؤثر سلباً على توافقه النفسي والاجتماعي (Fatıma,2023,p.5)

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة اجابته على فقرات مقياس الاغتراب النفسي.

المبحث الثاني : الاطار النظري

مفهوم الهوية

ظهر مفهوم الهوية Identity خلال القرنين الثامن والتاسع عشر في أوربا. حيث تطور بشكل ملحوظ في مجالات عدة منها علم الفكر والسياسة وعلم اللغة والقانون. هذا التطور كان واضحاً في المجتمعات المستعمرة والتي تسعى الى تقرير مصيرها من خلال الاستقلال (بريجه، 2021، ص33).

ان مفهوم الهوية هي نتاج مشترك لصيرورات ثقافية وعمليات نفسية – اجتماعية تسهم في تشكيل الهوية لدى الفرد وتظل متلاصقة له طول فترة حياته وعلى متداد علاقته مع الاخرين . ولها يمكن تعريفها على انها " مزيج مركب من الميول والاهواء وشبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والعقائد والتحويلات الاجتماعية " (زايد، 2006، ص30-46).

ان الحداثة النسبية التي يتمتع بها مفهوم الهوية التاريخية وبالتحديد في العلوم الانسانية والاجتماعية جعلت هناك اهتمام متزايد من قبل الباحثين لتناول هذا المفهوم. وقد برز هذا الاهتمام خلال القرن العشرين. حيث تناول مفهوم الهوية التاريخية وعلاقته بمجالات عدة منها التاريخية، السياسية، والاجتماعية. وخصوصاً كلما مرت المجتمعات بتحولات سياسية او اجتماعية مما يسهم في تشكيل الوعي الفردي - الجماعي والجماعات التي ينتمي اليها الفرد. حيث ترتبط بالفرد من خلال شعوره بالوجود وانتماءه وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها. اذن ان الهوية هي تمثيلات معرفية داخل كل فرد وتماشى داخل الافراد والجماعات بتجانس (Bruno,2009,p.22).

قديماً ارتبط مفهوم الهوية التاريخية بالدراسات التقليدية التي كان تركزها في سرد الاحداث والوقائع التاريخية.

حديثاً ومع التطورات التي في المجتمعات. بدأ علماء النفس وعلماء الاجتماع فهم وظيفة الهوية التاريخية بوصفها عنصراً فاعلاً في بناء هوية الفرد والجماعة. ومن ابرز الانجازات البحثية في هذا المجال ما طرحة عالم الاجتماع الفرنسي Maurice Halbwachs,1950 لمفهوم الذاكرة الجمعية Collective Memory حيث كانت الفكرة الاساسية " ان الافراد والجماعات تحتفظ بذاكرتها التاريخية المشتركة والتي تسهم في تشكيل هوايتنا مع الاستمرارية عبر الزمن (Halbwachs,1992,p.138).

في ثمانيات وتسعينات من القرن العشرين. تزايد هذا الاهتمام بالهوية ومحاولة فهم ديناميكية الهوية من خلال معرفة الطريقة التي يتصرف فيها الفرد باعتبارهم افراد او جماعات ، وخصوصا بعد ظهور دراسات الوعي التاريخي. ويُعد المؤرخ الالماني Hjom Rusen,2004 والذي تناول مفهوم الهوية التاريخية حيث اشار من خلال دراساته ان الهوية تتشكل من قدرة الفرد

على الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل. حيث يلعب التاريخ دوراً في فهم الافراد لذاتهم ومجتمعاتهم وتحديد مواقعهم عبر الزمن (Rusen,2004,p.70).

لابد من الاشارة لدور الذي لعبه (perter seixas,2004) من خلال الربط بين الهوية التاريخية والوعي التاريخي. حيث اشار ان فهم الفرد للتاريخ لا يقتصر على معرفة الاحداث والوقائع والشخصيات التاريخية، بل يعتمد على تكوين اتجاهات وتصورات عن ذاته وعن المجتمعات التي ينتمي اليها (seixas,2004,p.10). ولا نسى الدور الكبير للغة اثناء تفاعل الفرد مع المحيط الاجتماعي بحث عن طريق اللغة سوف يعبر عن افكاره وسلوكه ويبين نوع الهوية التي يتحلى فيها. حيث اننا متشابهون مع الجماعات التي ننتمي اليها وبنفس الوقت مختلفون مع الجماعات التي لا ننتمي اليها (Dorais,2001,p.17)).

اما في الوقت الحاضر اصبحت الهوية التاريخية احدى مكونات الهوية الاجتماعية والوطنية حيث تساعد الفرد على ادراك جذورهم التاريخية والمجتمعية. بمعنى اخر ان الهوية التاريخية هي الصفات التي تطبع الافراد في نمط حياتهم وتوجهم نحو الاخرين. وهذا مما يساعد على مواجه الشعور بالاغتراب النفسي وفقدان المعنى الذاتي خصوصا في المجتمعات التي تشهد تغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية متسارعة كالتي نعيشها في عصرنا الحالي.

نظرية الذاكرة الجمعية: Collective memory theory

يعُتبر موريس هاليواكس Marice Halbwachs,1945-1877)) المؤسس الحقيقي لذاكرة الجمعية. حيث اعتبر الذاكرة على انها عملية داخلية ترتبط بالفرد اكثر من كونها حالة بيولوجية. حيث اشار ان الذاكرة لها جانب اجتماعي مرتبط بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. حيث ان الذاكرة الفردية لا يمكن ان تتم الا في اطار اجتماعي.

عرف موريس الذاكرة الجمعية " مجموعة مشتركة من المعلومات في ذاكرة عضوين او اكثر من الجماعة. حيث يمكن ان تشارك وتمرر وتصنع من قبل مجموعات صغيرة او كبيرة بشكل موازي للذاكرة الفردية ". هي حصيلة تفاعل بين الذاكرة التاريخية وذاكرة المشتركة للأحداث. بمعنى اخر هي نقطة التقاء الفرد بالمجموعة التي ينتمي اليها وما هو نفسي بما هو اجتماعي (خريسان، 2019، ص110).

وهنا لابد من الاشارة الى ان الذاكرة الجمعية هي محصلة التجارب التي يمر بها الفرد وافكاره ومشاعره وموروثه للماضي، هذه الذاكرة يشارك فيها مجموعة من الافراد الذين ينتمون الى خلفيه اثنية، اقتصادية، وثقافية ذاتها. بمعنى اخر ينتقل من الماضي الى الحاضر حيث يتضمن هذا الانتقال أماكن ورموز تؤمن بها الجماعة حيث يزيد من عملية الارتباط بينهما.

ومن وجه نظر اخرى. تتمثل الذاكرة الجمعية في الاحلام، والاوهام، والقصص، والملاحم البطولية، والاشعار، وانماط التفكير، والمأثر المادية، والتعبير اللغوي، وطقوس الانتصار، والخوف، والتحصين، والانغلاق والانفتاح الثقافي (باسوو، 2011، ص6).

الانتماء الاجتماعي:

يشمل الانتماء الاجتماعي مجموعة من الافراد تحت وضع اجتماعي معين يتصفون بالتشابه والفاعلية بينهم. هذا الانتماء يعطي للفرد وعياً ثقافياً ومركز اجتماعياً يتعامل به ويؤثر في حقوقه ووجباته الفردية والاجتماعية. مما يشير الى وجود مصالح مشتركة بين الفرد والجماعة التي ينتمي اليها ويحرك بواعث الدفاع عن وجوده (طارق، 2013، ص21).

يشير إميل دوركايم David Emile Durkheim وهو من مؤسسي علم الاجتماع الحديث انه يوجد داخل كل فرد كائنان، احدهما اجتماعي الذي يجسد الافكار والعادات والمشاعر والتي يعبر عن الجماعة التي ينتمي اليها والتي تبرز بصيغة عقائد دينية، ومعتقدات، وتقاليد قومية ومهنية، اراء جمعية. هذ الكائن الاجتماعي يمثل نواة الهوية الثقافية والاجتماعية. اما الكائن الفردي فهو يمثل الطبائع، والسمات، والتجارب، والذكريات، التي توجد في تاريخنا الشخصي (اليكس، 1993، ص155).

ان العلاقة بين الفرد والجماعة هي بالأصل علاقة جزء بكل اي الكل (الجماعة) داخل الجزء (الفرد) بمعنى اخر ان الفرد يقوم بتمثيل علاقات الجماعة كلية في داخل عقله لكي يكون قادر ان يكون عضوا في الجماعة. حيث اشار سلومون اش Solomon Asch,1907 وهو احد رواد علم النفس الاجتماعي. ان الفرد الذي يحدث له هذا التحول من كونه فرداً الى عضوا في جماعة سيكولوجية تنظم افعاله واتجاهاته عن طريق نتاج جماعي لا يمكن تجاهله (زايد، 2006، ص6).

النظريات التي فسرت الاغتراب النفسي

يعتبر مفهوم الاغتراب النفسي من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً. الا ان جذوره تمتد الى العصور القديمة. ويعتبر سيدنا ادم (عليه السلام) اول مغترب حيث هبط من موطنه الاصلي الجنة الى الارض. ولهذا تعُد ظاهرة الاغتراب النفسي ظاهرة انسانية عامة لا تمس فرد دون اخر. حيث تجبر بعض الظروف الافراد الى الاستسلام والبعض الاخر يعاني من التمرد والعصيان وبعض الافراد يعاني من الاغتراب الطبقي، ورفضهم لقيم مجتمعهم وعزموا على تغييرها او استبدالها، او اضطروا الى الهجرة. وبذلك يكون الافراد قد عاشوا الاغتراب مرتين. اغتراب داخل مجتمعهم واغتراب خارج مجتمعهم (مساعدية، 2013، ص9).

وسوف نتطرق الى النظريات التي فسرت الاغتراب النفسي

1- نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد ان الاغتراب هو نتيجة حتمية للصراع بين مكونات الشخصية الثلاثة (الهو، الانا، الانا الاعلى) والحضارة والضوابط التي يفرضها المجتمع. حيث يشعر الفرد بالاغتراب عند مواجهة الضغوط الحضارية بما فيها من التعاليم والمعتقدات المختلفة. وهذا ما يدفعه الى الكبت كاليه دفاعية حتى يستطيع الانا من حل الصراع بين رغبات الفرد ورغباته وبين تقاليد المجتمع وضوابطه وهذا يؤيد هذا الصراع الى مزيد من الاغتراب. ولهذا يرى فرويد ان الحضارة هي سبب الاغتراب النفسي بدون الاخذ بنظر الاعتبار شعورة بالذة (زعتر، 1989، ص20).

2- **النظرة السلوكية** : يرى علماء هذه المدرسة ان الفرد يشعر بالاغتراب عن ذاته عندما تنصهر ذاته بين الاخرين. وتبني رأي او فكر محدود يؤدي بالنهاية الى فقدان تواصله مع ذاته (زهران، 2004، ص112).

3- نظرية المجال : ان تصدي الفرد او العميل للاضطرابات والمشكلات النفسية فان الاهتمام سوف ينصب على شخصية الفرد بالإضافية الى الحيز الحياتي الخاص بالفرد. وبهذا فان الاغتراب النفسي ينصب تفسيره على الاسباب الشخصية والبيئية كالإحباط والعوائق المادية والحوافز التي تقف دون تحقيق اهدافه في الحياة وما يرافقه من صراعات (اقدام – احجام). وبهذا يتضح ان الاغتراب النفسي هو ناتج عن عوامل داخلية وعوامل خارجية تتضمن المتغيرات البيئية (زهران، 1980، ص266).

ومن هنا يتبين ان النظريات المفسرة للاغتراب النفسي احدهما مكملة للأخرى حيث اتفقت ان الاغتراب يتمثل في الانفصال عن الذات وعن الاخرين اما اختلافهما يتضح في تحديد الاسباب المؤدية للاغتراب النفسي.

المبحث الثالث . منهج البحث واجراءاته

اولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج السببي المقارن في معرفة تأثير المتغير المستقل (الهوية التاريخية) في المتغير التابع (الاغتراب النفسي) وذلك لبحث عن تأثير للهوية التاريخية على الاغتراب ومعرفة الاسباب الحقيقة للاغتراب النفسية.

ثانيا: إجراءات البحث

مجتمع البحث: يتكون مجمع البحث الحالي من طلبة كلية العلوم الاسلامية ومن الذكور والاناث. للعام الدراسي 2026/2025، اذ تكون مجتمع البحث الحالي (3208)[1]، وبلغ اعداد الذكور (1318) واعداد الاناث (1890) من طلبة كلية العلوم الاسلامية.

عينة البحث: العينة هي جزء من المجتمع الاصلي، يتم تحديدها لدراسة الظاهرة المطلوب دراستها وعليه يتم تعمم نتائجها على المجتمع الذي سحبت منه العينة اي المجتمع الاصلي (ملحم، 2000، ص129). وتم تحقيق ذلك بتقسيم مجتمع البحث الى طبقات بالاعتماد على اقسام الكلية، وأخذ عينة عشوائية متساوية من كل قسم من اقسام الكلية. حيث بلغ حجم العينة (250) طالب وطالبة للعام الدراسي 2026/2025. وهنا لابد من الاشارة كلما كان حجم العينة كبير كلما انخفض احتمالية الوقوع الخطأ المعياري (Ebel, 1972,p.290).

ادوات البحث:

اولاً: مقياس الهوية التاريخية. قام الباحث ببناء مقياس الهوية التاريخية بما يلائم البيئية العراقية. وذلك لعدم توفر اداة عراقية مقننه لقياس الهوية التاريخية بالإضافة عدم توفر مقياس عربي على حد علم الباحث، وبعد الاطلاع على الدراسات الاجنبية التي تضمنت مقياس الهوية التاريخية. وهي كالاتي:

1تم الحصول على العدد اكلي لطلبة كلية العلوم الاسلامية من قسم الاحصاء بموجب كتاب تسهيل مهمة

1- كدراسة فين ستيرتن (Van Straaten,2018) في دراسته لقياس اهمية التاريخ أو ادراك الفرد لأهمية التاريخ Relevance of History Measurement Scale وهو يتضمن ثلاث ابعاد

• البعد الاول / تاريخ والهوية (History and Identity) كيف يساعد التاريخ الفرد على فهم نفسه وانتمائه لمجتمعه او الجماعات .

• البعد الثاني / التاريخ والمواطنة (History and Citizenship) دور التاريخ في تنمية الانتماء والمواطنة لدى الفرد.

• البعد الثالث / لتاريخ وفهم الطبيعة الإنسانية (History and Human Condition) كيف يساعد التاريخ على فهم سلوك الفرد والمجتمعات (Van Straaten,2018,p.110).

هنا لابد الاشارة اني مقياس Van Straaten,2018 ليس مقياس مباشر لهوية للتاريخية. انما يقيس مدى ادراك الفرد لأهمية التاريخ في حياتهم.

2- دراسة هينك Huang,2018 ، كانت تهدف الى دراسة المعرفة التاريخية والهوية الوطنية (Huang,2018,p.95).

3- الاطلاع على النظريات النفسية – الاجتماعية التي فسرت الهوية التاريخية، بالإضافة الى الاطلاع على الدراسات السابقة.

وتكون مقيس الهوية التاريخية في الدراسة الحالية من (32) فقرة موزعة على اربعة مجالات وهي كالاتي:

المجال الاول: الانتماء التاريخي Historical affiliation وتعبر عنه الفقرات (1،2،3،4،5،6،7،8) في المقياس.

المجال الثاني: الاعتزاز بالأحداث والرموز التاريخية Pride in historical events and symbols ويعبر وتعبر عنه الفقرات (9،10،11،12،13،14،15،16) في المقياس

المجال الثالث: الوعي الوطني والتاريخي والقومي National, historical and patriotic consciousness ويعبر عنه بالفقرات (1،17التاريخية وا24،23،22،21،20،19،8) في المقياس

المجال الرابع: الحافظ على التراث المجتمعي والذاكرة الجمعية Preserving community heritage and collective memory ويعبر عنه بالفقرات (32،31،30،29،28،27،26،25) في المقياس.

تميز الفقرات: هو قدرة الفقرة على التميز بين الطلبة الذين يحصلون على اعلى الدرجات والطلبة الذين يحصلون على ادنى الدرجات في السمة المقاسة (Shaw, 1967, p.450).

ولتحقق من صلاحية الفقرات المقياس البالغ عددهم (32) فقرة تم عرض الفقرات على مجموعة من المختصين في علم النفس من كلية الآداب وتربية ابن رشد. لأبداء ملاحظتهم والاخذ بالمقترحات. حيث تم استبقاء الفقرات التي نالت نسبة اتفاق 80 – 100 %. كما تم أخذ التعديلات اللغوية. فقد اصبحت فقرات مقياس الهوية التاريخية (32) مستوفية للشروط الصدق الظاهري، اما فيما يتعلق بدائل الاستجابة للمقياس فقد أبداء الخبراء موفقتهم على عددها ومضمونها واوزانها، وهي احد شروط بناء المقياس (Albrecht & etal, 1980, p. 200) . وللتأكد من وضح الفقرات المقياس والتعليمات الخاصة بيه. تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (50) طالب وطالبة بالإضافة لحساب الوقت. فقد تبين ان الفقرات والتعليمات كانت واضحة وان الوقت الاجابة كان بين (7- 11) دقيقة.

تحليل الفقرات: جودت المقياس يعتمد على الفقرات التي يتألف منه، وبما ان مقايس الهوية التاريخية يعتبر من المقاييس الاداء النمطي هنا لابد من تحليل فقراته حسب القرة التمييزية لكل فقرة. بحيث تصبح الفقرة قادرة على التمييز بين الطلبة الذين حصلوا على الدرجات والطلبة الذين حصلوا على ادنى الدرجات (Stang & Wrigh,1981,p.51). وهذا يسمى بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وان افضل نسبة لتحديد المجموعة العليا والدنيا هي 27% من حجم العينة الكلي، وذلك لحصول على اقصى حجم واقصى تباين. وان الحد التحليل القوة التمييزية (5 افراد) لكل فقرة . تم تطبيق المقياس على العينة (250) من طلبة الجامعة. وتم تحديد الدرجة

الكلية لكل استمارة وتم ترتيبها تصاعدياً وتنازلياً. وتم تعيين (27%) من الاستمارات التي حصلت على اعلى الدرجات وبلغت (68) استمارة حصلت على اعلى الدرجات. و (27%) من الاستمارات التي حصلت على ادنى الدرجات وقد بلغت (68) استمارة. ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في كل مجموعة عن كل فقرة من فقرات كل محور من المحاور الاربعة للهوية التاريخية (الانتماء للتاريخ، الوعي التاريخي الوطني والقومي، الافتخار بالرموز ومجريات الاحداث التاريخية، الحفاظ على التراث والذاكرة التاريخية) حيث تم التعرف على القوة التمييزية لكل فقرة باستعمال الاختبار التائي لعينين مستقلتين لمقارنة المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا. حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (36,005) عند درجة حرية (249) ومستوى دلالة (0,001) هذا يدل ان الفقرات المتبقية من مقياس الهوية التاريخية والبالغ عددها (32) ذات قوة تمييزية باستثناء الفقرات (الثانية، الثالثة، التاسعة، العاشرة، اثنان عشر).

الفقرة (2): (يعتبر التاريخ جزءاً مهماً من هويتي الشخصية)

الفقرة (3): (اشعر بالانتماء الى حضارة مجتمعي)

الفقرة (9): (اعتز بالشخصيات التاريخي في مجتمعي)

الفقرة (10): (تعُد الاحداث التاريخية مصدر فخر للمجتمع)

الفقرة (12): (اشعر بفخر الحديث عن انجازات اجدادي)

جدول (1) القوة التمييزية لفقرات مقياس الهوية التاريخية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.515	0.763	3.897	1.132	3.725
2	4.191	1.191	3.985	1.159	1.026
3	3.985	1.126	4.147	1.050	-0.870
4	4.324	0.989	3.250	1.479	4.935
5	4.397	0.866	3.309	1.440	5.433

5.528	1.171	2.853	1.166	3.956	6
3.362	1.208	3.147	1.081	3.824	7
10.237	1.163	2.574	0.937	4.426	8
0.628	1.067	4.221	0.790	4.324	9
0.173	1.033	4.103	0.949	4.132	10
2.873	0.919	4.074	0.743	4.485	11
0.440	1.150	3.926	1.191	4.015	12
2.726	1.393	3.676	1.070	4.250	13
3.725	1.132	3.897	0.763	4.515	14
10.237	1.163	2.574	0.937	4.426	15
9.263	1.205	2.735	0.978	4.426	16
3.725	1.132	3.897	0.763	4.515	17
2.726	1.393	3.676	1.070	4.250	18
4.935	1.479	3.250	0.989	4.324	19
5.433	1.440	3.309	0.866	4.397	20
5.528	1.171	2.853	1.166	3.956	21
4.935	1.479	3.250	0.989	4.324	22
5.433	1.440	3.309	0.866	4.397	23
5.528	1.171	2.853	1.166	3.956	24
3.362	1.208	3.147	1.081	3.824	25
10.237	1.163	2.574	0.937	4.426	26
3.725	1.132	3.897	0.763	4.515	27
10.237	1.163	2.574	0.937	4.426	28
9.263	1.205	2.735	0.978	4.426	29
2.726	1.393	3.676	1.070	4.250	30
4.935	1.479	3.250	0.989	4.324	31
1.346	0.868	4.309	3.775	4.941	32

*واظهرت النتائج جدول (1) ان فقرات مقياس الهوية التاريخية امتلكت قدرة تمييزية دالة بين المجموعتين. وان فقرات المقياس قادرة على التفريق بين الطلبة ذوي الهوية التاريخية المرتفعة والمنخفضة

ولغرض اختيار الفقرات الصالحة التي سيتألف منها المقياس بصورته النهائية، قبلت الفقرات التي حقق تحليلها دلالة إحصائية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين. وبذلك حذفت الفقرات (2،3،9،10،12) من المقياس، فأصبح مؤلفاً بصورته النهائية من(28) فقرة.

أسلوب حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

هو الارتباط بين الاداء على كل فقرة والاداء على المقياس ككل (Kaplan & Saccuzzo, p, 147,1982) فالفقرة ذات الجودة العالية ترتبط بدرجة اعلى مع الدرجة الكلية للمقياس. فتبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,001) وهذا مؤشر على تجانس الفقرات في قياس المفهوم الذي وضعت من اجل قياسه، باستثناء الفقرات مقياس الهوية التاريخية (2،3،9،10،12)، التي سبق أن ظهر أنها غير مميزة أيضاً. وتعد هذه النتيجة متوقعاً، يعني أن درجة الفرد على هذه الفقرة في كلا المجموعتين المتطرفتين لا ترتفع أو تنخفض بمقدار موازٍ لارتفاع أو انخفاض درجته الكلية على المقياس الذي تنتمي إلية الفقرة، وهذا يؤدي في الغالب إلى ضعف ارتباطها بالدرجة الكلية لذلك المقياس (Nunnaly,1967,p.261). علماً أن القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى (0,001) ودرجة حرية (249) تساوي (0,207) *، ويوضح الجدول (2) معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

الجدول(2) معاملات ارتباط فقرات مقياس الهوية التاريخية بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط المحسوب	درجة الحرية	القيمة الجدولية لمعامل بيرسون	مستوى الدلالة	الحكم الاحصائي
ف1	0.308	248	0.207	0.001	دالة

*

(*) تكون الفقرة دالة عند مستوى 0,001

(♦) تكون الفقرة غير دالة (عبدالرحمن، 1998، ص154)

ف2	0.081	248	0.207	0.001♦	غير دالة
ف3	-0.094	248	0.207	0.001♦	غير دالة
ف4	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف5	0.312	248	0.207	0.001	دالة
ف6	0.321	248	0.207	0.001	دالة
ف7	0.235	248	0.207	0.001	دالة
ف8	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف9	0.110	248	0.207	0.001♦	غير دالة
ف10	-0.000	248	0.207	0.001♦	غير دالة
ف11	0.212	248	0.207	0.001	دالة
ف12	0.066	248	0.207	0.001♦	غير دالة
ف13	0.215	248	0.207	0.001	دالة
ف14	0.308	248	0.207	0.001	دالة
ف15	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف16	0.522	248	0.207	0.001	دالة
ف17	0.308	248	0.207	0.001	دالة
ف18	0.215	248	0.207	0.001	دالة
ف19	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف20	0.312	248	0.207	0.001	دالة
ف21	0.321	248	0.207	0.001	دالة
ف22	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف23	0.312	248	0.207	0.001	دالة
ف24	0.321	248	0.207	0.001	دالة
ف25	0.235	248	0.207	0.001	دالة
ف26	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف27	0.308	248	0.207	0.001	دالة
ف28	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف29	0.522	248	0.207	0.001	دالة

ف30	0.215	248	0.207	0.001	دالة
ف31	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف32	0.260	248	0.207	0.001	دالة

*يبين الجدول (2) ان معظم فقرات مقياس الهوية التاريخية ارتبطت بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا دالا احصائيا اذ بلغ عدد الفقرات الدالة 27)) فقرة من اصل(32) فقرة تسهم في قياس الهوية التاريخية. اما الفقرات (ف2 وف3 وف9 وف10 وف12) فانها غير دالة

ح مؤشرات صدق المقياس:

ان المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي يعد من اجلها، (Anastasi & Urbina, 1997 P.113). وأن المقياس يعد صادقاً إذا كان يقيس ما أُعِدّ لقياسه. (Graham & Lilly, 1984,p. 39).

الصدق الظاهري: وأن محتوى الاختبار يتصل بالغاية التي وضع من أجلها فهو تصور إجرائي للصدق وذات صلة بالمتغير المقاس (Freeman, 1962,p. 90).

الصدق التلازمي: وهو أداة للتأكد من صدق المقياس بالإضافة الى الصدق الظاهري، لذا قام الباحث باستخراج الصدق التلازمي بين مقياس الهوية التاريخية الذي بناه الباحث ومقياس الهوية التاريخية المستخدم في دراسات سابقة، كدراسة فين ستيرتن (Van Straaten,2018) حيث بلغ درجة ثباته بطريقة الفاكرونباخ (87 , 0). وفي البحث الحالي طبق المقياس على (100) طالب استخراج العلاقة الارتباطية بين المقياسين، بلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ (0.678) وهو معامل جيد لحد ما يكون الركون اليه.

مؤشرات ثبات المقياس

هو مدى الاتساق والتكرارية في قياس الظاهرة ذاتها. والقياسات العالية للثبات تتضمن مقداراً أقل من خطأ القياس (Goodwin, 1995,p.455). تمت الاستعانة بطريقتين وعلى النحو الآتي:

- **طريقة إعادة الاختبار " Test- Retest Method**

اي مقدار الاتساق في الأداء على اختبار خلال مدة زمنية محددة تتراوح عادةَ بين أسبوع واحد الى شهرين. (Weiner & Stewart, 1984,p.60). طبق المقياس بصورته النهائية على

عينة مؤلفة من (40) طالب وطالبة. ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور شهر ، اتضح أن معامل الثبات لمقياس الهوية التاريخية (0,742) بطريقة اعادة الاختبار

طريقة " معامل ألفا كرونباخ "

تقيس هذه الطريقة مدى جودة الفقرات في قياسها لمتغير واحد. وهو دالة لكل فقرات المقياس ولدرجته الكلية في آنٍ معاً (Graham& Lilly, 1984, p.34) و قد بلغ (0,678) معامل ثبات الفاكرونباخ. وهو ثبات مقبول. جدول رقم (3) يوضح معاملات الثبات

الجدول (3) معاملات الثبات لمقياس الهوية التاريخية بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ

المقياس	عدد الفقرات	طريقة إعادة الاختبار	معامل الفاكرونباخ
مقياس الهوية التاريخية	32	0.742	0,678

ج- مؤشرات مقياس الهوية التاريخية الإحصائية:

هي تعّرف على طبيعة التوزيع ألاعتدالي للمقياس. الذي يتحدد بمؤشرين هما (الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري)، اي كلما أقتربت درجة الانحراف المعياري الكلي، دل ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع (البياتي وأثناسيوس، 1977، ص168).ان معامل الالتواء يشير إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ، ومعامل التفرطح يشير إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي (عودة، 1988، ص81).

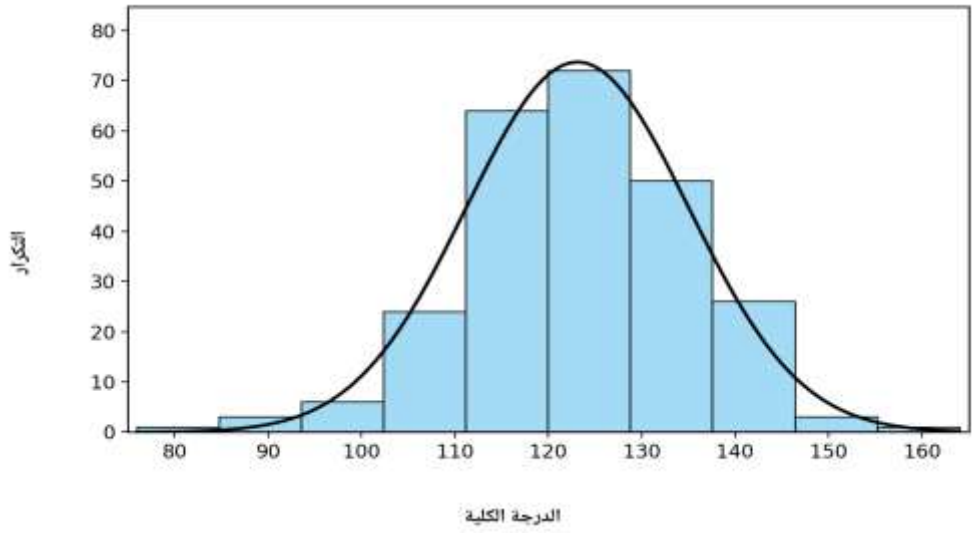
والتوزيع الاعتدالي يكون متماثلاً حينما تتطابق قيم الوسط الحسابي والوسيط والمنوال، ويكون التوزيع ملتوياً سالباً أو موجباً حينما تكون قيم هذه المقياس لا تنطبق مع البعض (فيركسون، 1991، ص78). كما هو موضح في الجدول

جدول (4) المؤشرات الإحصائية لمقياس الهوية التاريخية

المؤشر	الانتماء التاريخي	الوعي بالتاريخ الوطني والقومي	الاعتزاز بالرموز والاحداث التاريخية	المحافظة على التراث والذاكرة التاريخية	الدرجة الكلية
عدد العينة	250	250	250	250	250
الوسط الحسابي	30.47	31.63	30.50	30.52	123.12
الوسيط	30.00	32.00	31.00	30.50	123.00

المنوال	30.00	32.00	30.00	30.00	115.00
الانحراف المعياري	3.25	3.50	4.55	4.87	11.91
التباين	10.56	12.26	20.68	23.74	141.84
الالتواء	-0.16	-0.06	-0.38	1.35	-0.20
التفرطح	0.15	0.60	-0.01	10.40	0.81

ومن ان المؤشرات الإحصائية للتوزيع الاعتدالي مما يوفر دليلا على تمثيل العينة للمجتمع المدروس ومدى تعميم النتائج.



شكل (1)

الرسم البياني المؤشرات الاحصائية لمقياس الهوية التاريخية

مقياس الاغتراب النفسي:

قام الباحث ببناء مقياس الاغتراب النفسي بما يلائم البيئية العراقية. وذلك لعدم توفر اداة عراقية مقننه لقياس الاغتراب النفسي على حد علم الباحث، على الرغم من عدة توفر مقايس عربية لكنها لا توالم البيئية العراقية، وبعد الاطلاع على الدراسات الاجنبية التي تضمنت مقياس الاغتراب النفسي. وهي كالاتي:

1- دراسة الباحث سيمان (Seeman,1959) حيث حددت هذه الدراسة الابعاد الخمسة للاغتراب النفسي وهي (العجز، اللامعنى، اللامعيارية، العزلة الاجتماعية، الاغتراب الذاتي) (Seeman,1959,p284).

2- دراسة الباحثة زينب محمود شقير التي اجريت عام 2001 ، كانت تهدف الى قياس الاغتراب النفسي ، الذي طبق على مجموعة من الشباب وطلبة الجامعة، احتوى على من (40-60) فقرة حسب كل نسخة.(شقير، 2001، ص45).

3- دراسة الباحثة كريمة يونسي التي اجريت عام 2012 التي تهدف الى قياس الاغتراب النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينه من الشباب الجامعي في جزائر (يونسي، 2012، ص76).

4- دراسة الباحث هاني ابو عمرة التي اجريت عام 2012 التي تهدف الى قياس الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (ابو عمرة، 2012، ص81).

وتكون مقيس الاغتراب النفسي في الدراسة الحالية من (18) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي كالاتي:

- المجال الاول (العجز) ويتكون من اربعة فقرات وهي (1، 2، 3، 4)
- المجال الثاني (اللا معنى) ويتكون من اربعة فقرات وهي (5،6،7،8)
- المجال الثالث (العزلة الاجتماعية) ويتكون من اربعة فقرات وهي (9،10،11،12)
- المجال الرابع (الاغتراب الذاتي) ويتكون من اربعة فقرات وهي (13،14،15،)
- المجال الخامس (اللامعيارية) ويتكون من اربعة قرات وهي (16،17،18)

تميز الفقرات: قدرة الفقرة على التميز بين الطلبة الذين يحصلون على اعلى الدرجات والطلبة الذين يحصلون على ادنى الدرجات في السمة المقاسة (Shaw, 1967, p.450).

ولتحقق من صلاحية الفقرات الاغتراب النفسي البالغة (18) فقرة تم عرضها على مجموعة من المختصين في علم النفس من كلية الآداب وتربية ابن رشد. تم اتباع نفس الاجراءات في مقياس الهوية التاريخية، حيث تم استبقاء الفقرات التي نالت نسبة اتفاق 80 – 100 %. كما تم أخذ التعديلات اللغوية. فقد اصبحت فقرات مقياس الهوية التاريخية (18) مستوفية للشروط الصدق

الظاهري، اما فيما يتعلق بدائل الاستجابة للمقياس فقد أبدء الخبراء موفقتهم على عددها ومضمونها واوزانها، وهي احد شروط بناء المقياس (Albrecht & etal, 1980, p. 200) . وقد اتبع نفس اجراءات التي بناء مقياس الهوية التاريخية، وان الوقت الاجابة كان بين (5-7) دقيقة.

تحليل الفقرات: ان مقياس الاغتراب النفسي يعتبر من المقاييس الاداء النمطي لابد من تحليل فقراته حسب القرة التمييزية لكل فقرة. بحيث تصبح الفقرة قادرة على التمييز بين الطلبة الذين حصلوا على الدرجات والطلبة الذين حصلوا على ادنى الدرجات (Stang & Wrigh,1981,p.51). وقد تم اتباع نفس اجراءات الهوية التاريخية. حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (36,005) عند درجة حرية (249) ومستوى دلالة (0,001) هذا يدل ان الفقرات المتبقية من مقياس الاغتراب النفسي والبالغ عددها (14) ذات قوة تمييزية باستثناء الفقرات (الثانية، الخامسة، السادسة، السابعة).

الفقرة (2): (ارى الظروف اقوى من قدرتي على التغير)

الفقرة (5): (اشعر ان حياتي لها معنى واضح)

الفقرة (6): (اجد صعوبة لفهم ما يجري حولي)

الفقرة (7): (كثير من انشطتي لا معنى لها)

جدول (5) القوة التمييزية لفقرات مقياس الاغتراب النفسي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.897	0.519	3.015	1.001	13.760
2	3.926	1.260	3.691	1.437	1.014
3	3.647	1.215	3.309	1.251	1.598
4	4.897	0.323	3.015	1.081	13.760
5	4.176	1.026	4.103	1.207	0.380
6	4.118	1.102	4.176	0.989	-0.323

2.012	1.318	3.691	1.055	4.103	7
13.760	1.086	3.015	0.306	4.897	8
8.041	1.357	2.912	0.873	4.485	9
13.760	1.086	3.015	0.306	4.897	10
8.041	1.357	2.912	0.873	4.485	11
9.975	1.315	2.853	0.632	4.618	12
13.760	1.086	3.015	0.306	4.897	13
13.760	1.086	3.015	0.306	4.897	14
13.760	1.086	3.015	0.306	4.897	15
8.041	1.357	2.912	0.873	4.485	16
9.975	1.315	2.853	0.632	4.618	17
13.760	1.086	3.015	0.306	4.897	18

*اظهرت نتائج جدول (5) ان فقرات الاغتراب النفسي امتلكت قدرة تمييزية دالة بين المجموعتين وان المقياس يمتلك قدرة جيدة على التمييز بين الطلبة المرتفعين والمنخفضين في الاغتراب النفسي.

وبهذا سيتألف المقياس بصورته النهائية من الفقرات التي حقق تحليلها دلالة إحصائية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين. وبذلك حذفت الفقرات (2،5،6،7) من المقياس ، فأصبح مؤلفاً بصورته النهائية من(14) فقرة. ويبين الملحق (2) المقياس بصورته النهائية.

أسلوب حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

هو الارتباط بين الاداء على كل فقرة والاداء على المقياس ككل (Kaplan & Saccuzzo, p, 147,1982). فتبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,001) وهذا مؤشر على تجانس الفقرات في قياس المفهوم الذي وضعت من اجل قياسه، باستثناء الفقرات مقياس الاغتراب النفسي (2،5،6،7)، التي سبق أن ظهر أنها غير مميزة أيضاً ، يعني أن درجة الفرد على هذه الفقرة في كلا المجموعتين المتطرفتين لا ترتفع أو تنخفض بمقدار موازٍ لارتفاع أو انخفاض درجته الكلية على المقياس الذي تنتمي إلية الفقرة، وهذا يؤدي في الغالب إلى ضعف ارتباطها بالدرجة الكلية لذلك المقياس (

(Nunnaly,1967,p.261). علماً أن القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى (0,001) ودرجة حرية (249) تساوي (0,207) *، ويوضح الجدول (6) معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

الجدول (6) معاملات ارتباط فقرات مقياس الاغتراب النفسي بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط المحسوب	درجة الحرية	القيمة الجدولية لمعامل بيرسون	مستوى الدلالة	الحكم الاحصائي
ف1	0.308	248	0.207	0.001	دالة
ف2	0.081	248	0.207	♦0.001	غير دالة
ف3	-0.094	248	0.207	♦0.001	غير دالة
ف4	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف5	0.312	248	0.207	0.001	دالة
ف6	0.321	248	0.207	0.001	دالة
ف7	0.235	248	0.207	0.001	دالة
ف8	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف9	0.110	248	0.207	♦0.001	غير دالة
ف10	-0.000	248	0.207	♦0.001	غير دالة
ف11	0.212	248	0.207	0.001	دالة
ف12	0.066	248	0.207	♦0.001	غير دالة
ف13	0.215	248	0.207	0.001	دالة
ف14	0.308	248	0.207	0.001	دالة
ف15	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف16	0.522	248	0.207	0.001	دالة
ف17	0.308	248	0.207	0.001	دالة

*

(*) تكون الفقرة دالة عند مستوى 0,001
(**) تكون الفقرة دالة عند مستوى 0,05
(♦) تكون الفقرة غير دالة (عبدالرحمن، 1998، ص154)

ف18	0.215	248	0.207	0.001	دالة
ف19	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف20	0.312	248	0.207	0.001	دالة
ف21	0.321	248	0.207	0.001	دالة
ف22	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف23	0.312	248	0.207	0.001	دالة
ف24	0.321	248	0.207	0.001	دالة
ف25	0.235	248	0.207	0.001	دالة
ف26	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف27	0.308	248	0.207	0.001	دالة
ف28	0.528	248	0.207	0.001	دالة
ف29	0.522	248	0.207	0.001	دالة
ف30	0.215	248	0.207	0.001	دالة
ف31	0.361	248	0.207	0.001	دالة
ف32	0.260	248	0.207	0.001	دالة

*تشير نتائج الجدول (6) ان (14) فقرة من فقرات مقياس الاغتراب النفسي ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطا دالا احصائيا من اصل 18 فقرة. وهذا يدل على ان المقياس يمتلك اتساقا داخليا مقبولا في صورته العامة

مؤشرات صدق المقياس:

أن المقياس يعد صادقاً إذا كان يقيس ما أُعِدّ لقياسه. ويعد الصدق الخاصية الأكثر أهمية لأي اختبار (Anastasi & Urbina, 1997 P.113).

الصدق الظاهري: هو أن الاختبار يحتوي على فقرات ذات صلة بالمتغير المقاس. وأن محتوى الاختبار يتصل بالغاية التي وضع من أجلها (Freeman, 1962,p. 90) .

مؤشرات ثبات المقياس

يقصد بالثبات هو مدى الاتساق، والتكرارية في قياس الظاهرة ذاتها. والقياسات العالية للثبات تتضمن مقداراً أقل من خطأ القياس (Goodwin, 1995,p.455).

طريقة " الاختبار إعادة الاختبار " Test- Retest Method

هو مقدار الاتساق في الأداء على اختبار خلال مدة زمنية محددة تتراوح عادةَ بين أسبوع واحد الى شهرين. ويتم الحصول علية بتطبيق الاختبار ذاته مرتين على العينة ذاتها (Weiner & Stewart, 1984,p.60). وتم اتباع الاجرات ذاتها في مقياس الهوية التاريخية، اتضح أن معامل الثبات مقياس الاغتراب النفسي بطريقة اعادة الاختبار (0,836) والفا كرونباخ (0,802).

جدول (7) معاملات الثبات لمقياس الاغتراب النفسي بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ

المقياس	عدد الفقرات	اعادة الاختبار	معامل كرونباخ الفا
مقياس الاغتراب النفسي	18	0.836	0.802

مؤشرات مقياس الاغتراب النفسي الإحصائية:

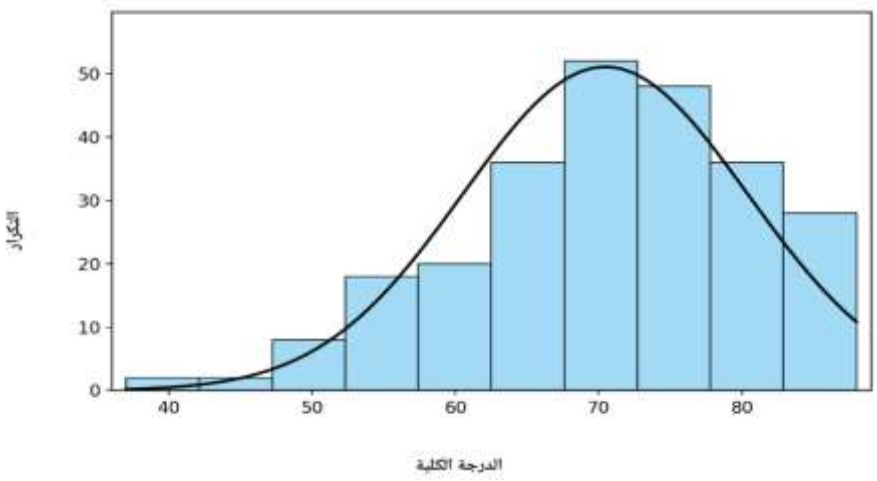
لابد من معرفة طبيعة التوزيع ألاعتدالي للمقياس. الذي يتحدد بمؤشرين هما (الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري)، تم اتباع نفس اجراءات مقياس الهوية التاريخية

جدول (8) المؤشرات الإحصائية لمقياس الاغتراب الذاتي

المؤشر	البعد الأول للاغتراب النفسي	البعد الثاني للاغتراب النفسي	البعد الثالث للاغتراب النفسي	الدرجة الكلية
عدد العينة	250	250	250	250
الوسط الحسابي	24.00	22.72	23.73	70.46
الوسيط	24.00	23.00	24.00	72.00
المنوال	23.00	21.00	24.00	72.00
الانحراف المعياري	2.93	4.22	4.61	9.96
التباين	8.59	17.81	21.27	99.11
الالتواء	-0.50	-0.04	-0.74	-0.57
التفرطح	0.27	-0.10	0.25	0.12

*ويدل هذه النتائج جدول (8) ان درجات الاغتراب النفسي متركزة حول مستوى مرتفع نسبيا مع وجود تباين واضح بين افراد العينة كما تظهر قيم الالتواء والتفرطح ان توزيع الدرجات لا

يبتعد كثيرا عن الشكل الاعتدالي مما يجعل نتائج المقارنات والاختبارات الاحصائية قابلة للتفسير بصورة منهجية وتعميم النتائج.



شكل رقم (2)

الرسم البياني لمقياس الاغتراب النفسي

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث بعد أن عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وعلى وفق أهداف البحث.

أولاً: بناء مقياس الهوية التاريخية.

تم تحقيق هذا الهدف بتصميم المقياس بالاستعانة بمقياس المستخدم في دراسة فين ستيرتن (Van Straaten,2018)، ودراسة هينك (Huang,2018)، وبالدراسات والنظريات النفسية – الاجتماعية ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانياً: قياس الهوية التاريخية لدى طلبة الجامعة.

طبق الباحث مقياس الهوية التاريخية الذي يتضمن اربعة مجالات على عينة من الطلبة ذكوراً وإناثاً. بعد معالجة بيانات أفراد العينة البالغة (250) كانت المؤشرات على النحو الآتي .

جدول (9)

عدد أفراد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
250	123.120	11.910	96	36.005	3.330	0.001	دال احصائيا

الاختبار التائي للفرق بين درجات مقياس (الهوية التاريخية) والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينه البحث

وتشير نتيجة جدول (8) ان طلبة الجامعة يمتلكون مستوى جيد من الهوية التاريخية. وهذا يعطي مبررا احصائيا مناسبا للتعامل مع الهوية التاريخية بوصفها متغيرا حاضرا لدى طلبة الجامعة .

ويمكن تفسيرها من منطلق نظرية الذاكرة الجمعية التي اشارات ان الافراد يكتسبون هوياتهم التاريخية من خلال تفاعلهم في مجتمعاتهم بما فيها من احداث تاريخية واجتماعية وتقاليد واعراف ورموز غالبا ما تكون مشتركة بينهم. وان وعي الافراد بماضيهم يسهم في بناء هويتهم من خلال الربط الماضي بالحاضر والمستقبل. ولا ننسى دور النضج المعرفي الذي يتمتع فيه طلبة الجامعة نتيجة تنوع الانشطة الثقافية الجامعية وتنوع المناهج الدراسية مما يساعدهم على استيعاب الاحداث التاريخية الذي يعزز هويتهم التاريخية. وهنا لابد من الاشارة الى دور المؤسسات التعلمية المتنوعة الى جانب المدارس، ووسائل الاعلام والبيئات الاجتماعية، والمناسبات الوطنية والدينية والقومية، بالإضافة الى دور الاسرة الكبير كل هذا يسهم بشكل ايجابي في تشكيل الهوية التاريخية.

هذا النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة كم (Kim,1999) والتي توصل فيها ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالي من الوعي التاريخي الذي له دور في هوايتهم التاريخية وتعزيز انتماءهم الوطني والاجتماعي (Kimm,1999,p.214). ودراسة (Van straiten,& etal,2018) التي اشارت ان الطلبة الجامعين ينظرون الى تاريخيهم على انه ذا قيمة في حياتهم حيث يساعدهم في تقبل ذواتهم (Van straiten,& etal,2018,p107). بالاضافة الى دراسة هنك (Huang & Liu 2018) التي توصلت ان ارتفاع الشعور التاريخي لدى الشباب يقابله ارتفاع بشعورهم بالانتماء الوطني. وان التاريخ يمثل عنصرا في تكوين هويتهم الجماعية (Huang & Liu 2018,p.5).

ثالثاً: قياس مجالات الهوية التاريخية حسب ظهورها وترتيبها لدى طلبة الجامعة.

الجدول (10) مجالات الهوية التاريخية والدرجة الكلية وترتيبها حسب مستوى الظهور

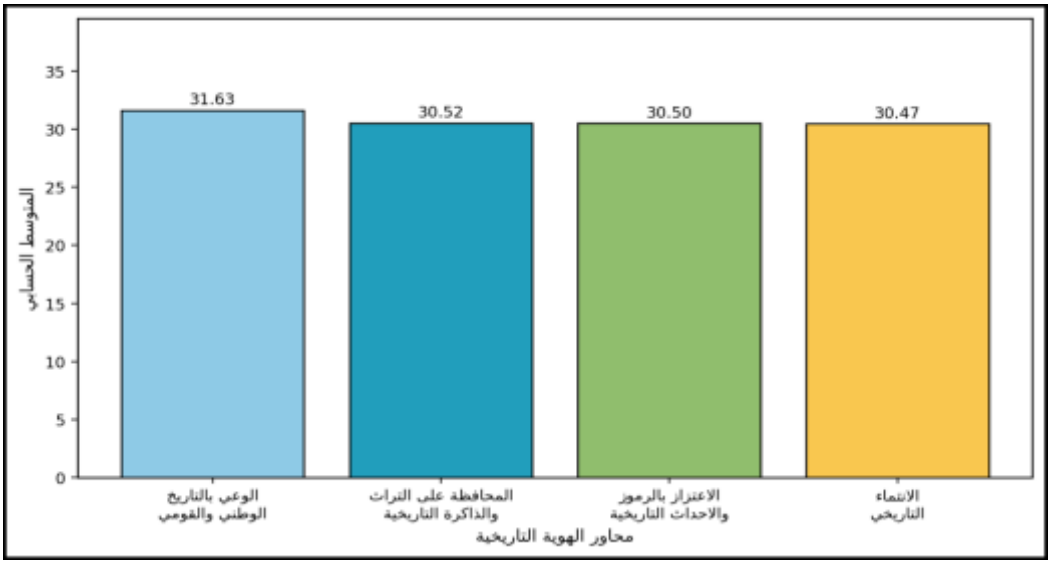
المحور	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
المجال الثاني: الوعي التاريخي الوطني والقومي	250	31.632	3.501	40	79.080	1	مرتفع
المجال الرابع : الحافظ على التراث والذاكرة التاريخية	250	30.524	4.873	40	76.310	2	مرتفع
المجال الثالث : الافتخار بالرموز ومجريات الاحداث التاريخية	250	30.496	4.547	40	76.240	3	مرتفع
المجال الاول: الانتماء التاريخي	250	30.468	3.249	40	76.170	4	مرتفع
الدرجة الكلية للهوية التاريخية	250	123.120	11.910	160	76.950	-	مرتفع

ويمكن تفسير جدول (10) حسب تسلسل المجالات التي اظهرت احصائياً. ان طلبة الجامعة لديهم معرفة ووعي عالٍ بالأحداث التاريخية والقضايا الوطنية والدينية والاجتماعية والقومية، هذا الوعي يتشكل عن طريق البيئة الجامعية بالإضافة الى الخطاب الاعلامي والثقافي المتوازن. هذا التفسير يتماشى مع نظرية الوعي التاريخي Rusen,2004 ودراسة كم (Kim,1999) التي اشارت ان الوعي التاريخي يمثل المرحة الاولى في تكوين الهوية التاريخية، وان الافراد لا يستطيعون تكوين انتماءهم بدون ادراك لماضيهم.

اما المحور الثاني فان طلبة الجامعة يرون ان تراثهم هو امتداد لهويتهم، والحافظ على التراث يرتبط بشكل مباشر بالذاكرة الجمعية. هذا ما تبين في دراسة (Levy,2014) ان اغلب العوائل لديهم ارتباط بتراث عوائلهم يطورون ارتباطاً بالأحداث التاريخية (Levy,2014,p.1-36).

اما محور الاعتزاز بالرموز التاريخية واحداثها يشير ان الطلبة لديهم تقدير لهذه الرموز لكن بمستوى اقل من الوعي لان الرموز تحتاج الى خبرات وجدانية انفعالية أعمق حتى تصبح جزءاً من الهوية وهذا التفسير يتماشى مع دراسة اندروز (Andrews & etal,2009) حيث ان الهوية التاريخية تتيح للطلبة تقبل الاحداث التاريخية ورموزها (Andrews & etal,2009,p.340-370). اما الانتماء التاريخي فقد جاء بالمركز الرابع اي ان الانتماء

الفردي للتاريخ يحدث تدريجياً بعد مرحلة الوعي والادراك حيث يوظف اغلبية الطلبة الماضي في استنباط الحاضر ولكن بدرجات متفاوتة (Hazarvi,2022,p.87).



شكل (3) مجالات الهوية التاريخية حسب ظهورها وترتيبها لدى طلبة الجامعة

رابعاً: بناء مقياس الاغتراب النفسي

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء مقياس الاغتراب النفسي بالاعتماد على دراسة الباحث سيمان (Seeman,1959)، ودراسة الباحثة زينب محمود شقير، دراسة الباحثة كريمة يونسي، دراسة الباحث هاني ابو عمرة.

خامساً: قياس الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

طبق الباحث مقياس الاغتراب النفسي الذي يتضمن خمسة مجالات على عينة من الطلبة ذكوراً وإناثاً. بعد معالجة بيانات أفراد العينة البالغة (250) كانت المؤشرات الاحصائية على النحو الآتي كما في جدول (11)

جدول (11)

الاختبار التائي للفرق بين درجات مقياس (الاغتراب لنفسي) والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينه البحث

عدد أفراد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
250	70.456	9.955	54	26.136	3.330	0.001	دال احصائيا

وتفسير هذه النتيجة على اعتبر ان المرحلة الجامعية بالغالب تكون مليئة بالضغوطات الاجتماعية والاقتصادية والاكاديمية وبالتالي سوف يكون اكثر عرضه على مواجهة هذا الكم من الضغوط. علما بعض الضغوط تتعلق بتحقيق اهدافه بالحياة وبتكيفه الاكاديمي. وان بعض طلبة الجامعة تكون لدية صورة المستقبل غير واضحة لديهم. ولا ننسى الى الكم الهائل من الاحداث التي يمر بيها المجتمع العراقي مما يجعلهم يشعرون بفقدان المعنى من الحياة والانفصال عن الواقع وهذا ما يؤثر على معاييرهم وقيمهم الاجتماعية. هذا التفسير جاء متوافق مع دراسة لويز (Lewis & eatal,2015) ودراسة (Simsek,2015)(Lewis & eatal,2015,p.161). (Simsek,2015,p.315). واشارت دراسة كوري (Al kouri,2022) ان طلبة الجامعة يشعرون بالاغتراب الذاتي بشكل مرتفع مما يعكس انهم يعانون من صعوبات في التكييف النفسي والاجتماعي (Al kouri,2022,p.4).

سادساً: قياس مجالات الاغتراب النفسي حسب ظهورها وترتيبها لدى طلبة الجامعة.

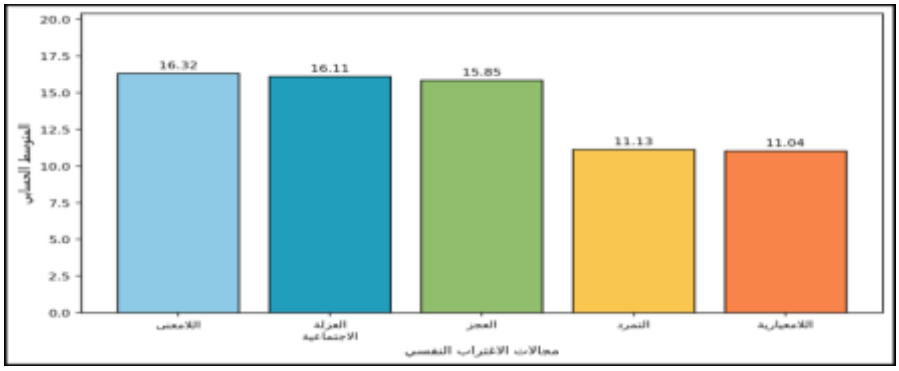
الجدول (12) مجالات الاغتراب النفسي والدرجة الكلية وترتيبها حسب مستوى الظهور

المحور	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
اللامعنى	250	16.320	2.073	20	81.600	1	مرتفع جدا
العزلة الاجتماعية	250	16.112	3.321	20	80.560	2	مرتفع جدا
العجز	250	15.852	2.727	20	79.260	3	مرتفع
الاغتراب الذاتي	250	11.132	2.562	15	74.213	4	مرتفع
اللامعيارية	250	11.040	2.733	15	73.600	5	مرتفع
الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	250	70.456	9.955	90	78.284	-	مرتفع

وتفسر هذه النتيجة بان طلبة الجامعة لديهم نوعا من الغموض بأهدافهم المستقبلية الجامعية وهذا قد يكون مرتبط بالقلق الدراسي. ويرى (Seeman, 1959). ان اللامعنى يحدث نتيجة كثرة التغيرات الاجتماعية وعدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل. اما العزلة الاجتماعية تفسر الى ضعف الاساند والدعم الاجتماعي وعدم التوافق داخل البيئية الجامعية وعدم الانسجام بين الطلبة

والاعتماد على الوسائل التكنولوجية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية. هذا يتفق مع دراسة Lewis et al, 2015))التي اشارات ان هم اسباب الاغتراب النفسي هو العزلة الاجتماعية (Lewis et al., 2015, p. 166). اما العجز تشير ان الطلبة ليس لديهم سيطرة كاملة على مجريات حياتهم واهدافهم المستقبلية بسبب كثرة الضغوط الاجتماعية، الاقتصادية، الاكاديمية وصعوبة في تحقيق الاهداف المستقبلية(Mahmoud et al., 2012, p. 918). اما الاغتراب الذاتي فهو نتيجة الانفصال بين الذات الحقيقة للطالب وبين ما هم عليه بالواقع، ورغم ذلك فان المجال الرابع للاغتراب الذاتي يشير ان الطالب يحتفظ لو بجزء بسيط من الاتصال الذاتي الواقعي(Alkouri et al., 2022, p. 6)

اما تفسير اللامعيارية في المرتبة الاخيرة تشير ان الطلبة لديم منظومة من القييم والمعايير الاجتماعية والثقافية رغم شعورهم بالاغتراب النفسي، هذا التفسير يمكن الركون اليه ويعتبر مؤشرا ايجابيا يدل ان البناء القيمي لديهم لايزال مستقراً. حيث اشارات دراسة دان (Dean,1961) ان اللامعيارية تظهر لدى طلبة الجامعة ولكن بدرجة اقل(Dean, 1961, p. 756)



شكل (4) مجالات الاغتراب النفسي حسب ظهورها وترتيبها لدى طلبة الجامعة

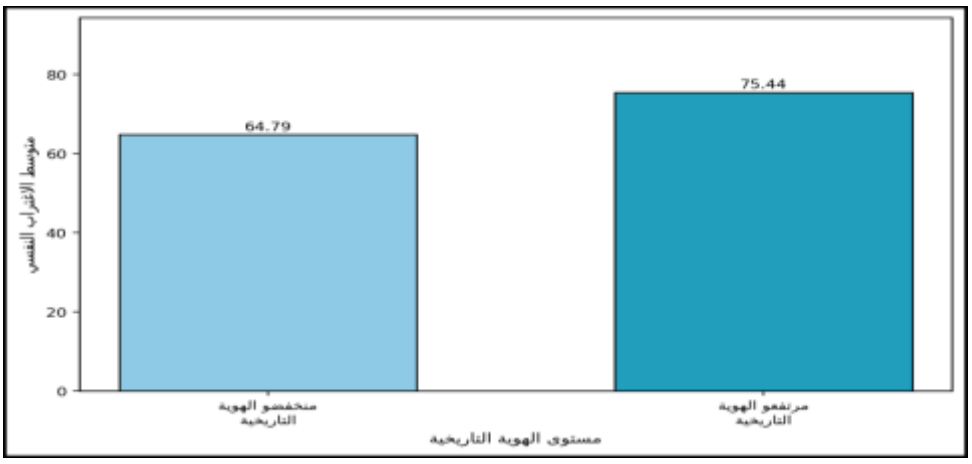
سابعاً : قياس حجم الاثر في الاغتراب النفسي بين مرتفعي ومنخفضي الهوية التاريخية .

لتحقيق هذا الهدف أعتمد على دراجة القطع البالغة (123) وهي تمثل الوسيط للدرجة الكلية للهوية التاريخية. وتشير نتائج جدول رقم (13) ان مرتفعي الهوية التاريخية هم اكثر شعور بالاغتراب النفسي على العكس منخفضي الهوية التاريخية. حين بلغ حجم الاثر في قيمة كوهين (1,265)

جدول (13) قياس حجم الاثر في الاغتراب النفسي بين مرتفعي ومنخفضي الهوية التاريخية

مستوى الهوية التاريخية	حجم العينة	متوسط الاغتراب النفسي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كوهين	مربع ايتا
منخفضو الهوية التاريخية	117	64.786	9.072	9.978	248	0.001	1.265	0.286
مرتفعو الهوية التاريخية	133	75.444	7.815	9.978	248	0.001	1.265	0.286

ان هذه النتيجة جاءت عكس المتوقع لكن يمكن تفسيرها من منظور اخر ان الوعي بالأحداث التاريخية والازمات والصراعات المؤلمة التي تمر بها مجتمعاتهم، مما يولد لديهم مشاعر بالاغتراب والحزن نتيجة هذا الوعي العميق. واشارت دراسة (Rusen, 2004) ان الطلبة الذين لديهم وعي مرتفع بالأزمات والحروب غالبا يشعرون بالانفصال بين طموحهم وبين الواقع الذين يعيشونه. بالاضافة الى الفجوة بين الماضي المثالي والحاضر الواقعي وهذا ما يسمىHistorical Discrepancy حيث ان الطلبة ذوات الهوية المرتفعة يكونون اكثر توقعاً اتجاه احداث المجتمع. فاذا شعر الطالب ان زمن الحاضر بعيد عن الانسجام مع زمن الماضي يكون اكثر شعور بالاغتراب. وهذا يتفق مع دراسة (Epstein,2001)التي اشارت ان المجتمعات التي تمر بصراعات وازمات يشعر افرادها بمستوى مرتفع من التوتر والانفصال نتيجة وعيهم لهذا التناقض التاريخي (Epstein, 2001, p. 45).



شكل رقم (5)الفروق في الاغتراب النفسي بين مرتفعي ومنخفضي الهوية التاريخية

ثامناً : قياس اثر مجالات الهوية التاريخية في الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

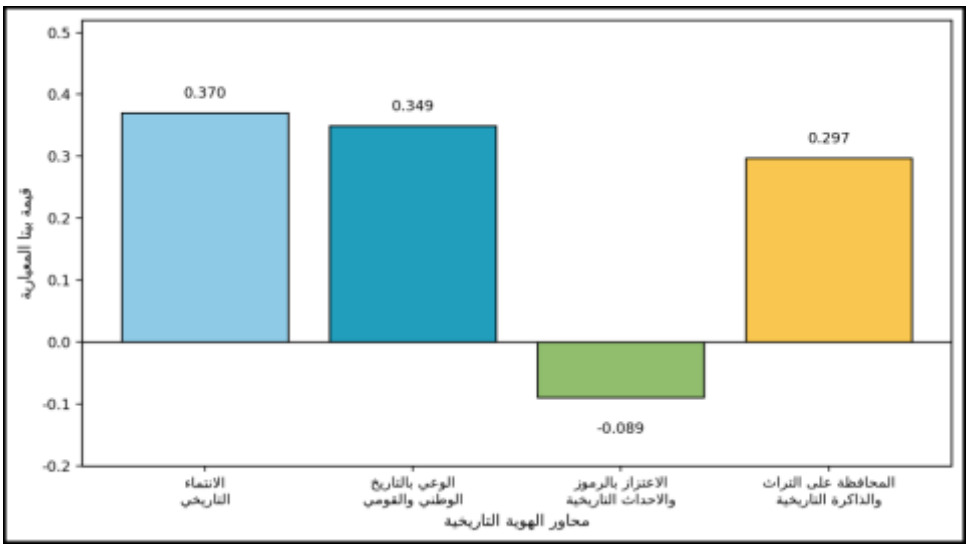
جدول رقم (14) اثر مجالات الهوية التاريخية في الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة

مجالات الهوية التاريخية	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	بيتا المعيارية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة	ترتيب التأثير
المجال الأول الانتماء التاريخي	1.135	0.196	0.370	5.801	0.001	1
المجال الثاني الوعي بالتاريخ الوطني والقومي	0.993	0.159	0.349	6.263	0.001	2
المجال الثالث الاعتزاز بالرموز والاحداث التاريخية	-0.196	0.125	-0.089	-1.570	0.118	-
المجال الرابع المحافظة على التراث والذاكرة التاريخية	0.606	0.128	0.297	4.733	0.001	3

اظهر نموذج الانحدار الخطي المتعدد ان مجالات الهوية التاريخية مجتمعة فسرت 59.15% من التباين في الاغتراب النفسي، اذ بلغت قيمة معامل التحديد 0.592 وبلغت قيمة ف 88.69 عند مستوى دلالة 0.001. وتبين قيم بيتا المعيارية ان مجال الانتماء التاريخي جاء في الترتيب الاول من حيث قوة التأثير، يليه مجال الوعي بالتاريخ الوطني والقومي، ثم مجال المحافظة على التراث والذاكرة التاريخية، بينما لم يصل مجال الاعتزاز بالرموز والاحداث التاريخية الى مستوى التأثير الدال داخل النموذج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على اعتبار ان مجالات الهوية التاريخية ليست متساوية في تفسيرها النفسي. حيث ان بعض المجالات تتعلق بالناء الوجداني للطالب والبعض الاخر في مستوى رمزي اقل تأثيرا. حيث يمثل مجال الانتماء التاريخي اعمق بأكثر من المجالات الاخرى، حيث يتضمن شعوراً نفسيا بان الطالب هو امتداد للتاريخ. وكلما كان هناك تنافض بين الماضي والحاضر كلما

شعر الطلاب بالاغتراب حيث لا ينسجم الواقع بينما يؤمن بيه تاريخياً. بينما جاء الوعي التاريخي بالمرتبة الثانية حيث يكون الطالب اكثر ادراكاً للصراعات والتغيرات المجتمعية هذا الادراك يزيد الفجوة الحضارية (Kim, 1999, p. 214). اما المحافظة على التراث فان الذاكرة الجمعية تشكل حلقة وصل بين الفرد والجماعة لكنها اقل تأثير من الانتماء التاريخي. حيث اشارت دراسة ليفي (Levy,2014) ان الذاكرة الجماعية تلعب دورا في تشكيل الهوية ولكن مصحوبة بقلق عند تهديد هذا التراث (Levy, 2014, p. 18). اما سبب عدم ظهور تأثير الاعتزاز بالرموز والاحداث التاريخية لأنه يمثل شعور وجداني اكثر من كونه وجودي عميق. اي ان الطالب يفتخر بالرموز التاريخية ولكن لا يربطها بشكل مباشر بحياته اليومية.



الشكل (6) اثر محاور الهوية التاريخية في الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة

التوصيات:

1- اهتمام الجامعات بتعزيز الهوية التاريخية وذلك بتضمين بمادة التاريخ بالمناهج الدراسية المختلفة .

2- ربط مادة التاريخ بالمنجزات التاريخية والفكرية والثقافية والوطنية.

3- تنظيم الورش والندوات والمحاضرات التي تعزز الهوية التاريخية لدى طلبة الجامعة.

4- الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء البرامج الارشادية والتربوية التي تهدف الى تخفيض شعور الاغتراب النفسي وتعزيز الانتماء الى الماضي.

5- تشجيع دور المؤسسات التربوية والثقافية في المحافظة على الذاكرة الجمعية لما لها من دور في بناء الهوية التاريخية.

المقترحات:

1- اجراء دراسة مشابه لدراسة الحالية على عينات اخرى من الموظفين او شرائح اخرى من المجتمع.

2- اجراء دراسة بين الهوية التاريخية والامن النفسي، الانتماء الاجتماعي.

3- بناء مقياس الهوية التاريخية اكثر تخصص يؤالم البيئية العراقية.

4- اجراء دراسة عن تطور الهوية التاريخية وعلاقتها بالصحة النفسية عبر مراحل عمرية مختلفة

5- اجراء دراسة تجريبية لخفض الشعور بالاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

المصادر العربية والاجنبية:

- **القران الكريم.**

1. ابو عمرة ، هاني (2012) الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة.
2. البياتي، عبد الجبار توفيق واثنا سيوس، زكريا زكي (1977). مدخل إلى التحليل العاملي ، بغداد: مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.
3. أمين، زينب عبد الرحمن محمد. (2020). أساليب الهوية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 18(2)، 127–160.
4. باسوو ، جبور ، ولحسن ايت الفقيه (2011) الذاكرة الجماعية ، مجلة جغرافية المغرب ، منشورات جمعية الخيام.
5. بريجة ، شريفة. سيكوك ، فويدر (2021) مفهوم الهوية: النشأة والتطور في تاريخ أوربا الحديث . مقاربة سوسيو- انثروبولوجيه ، الجزائر ، انثروبولوجية ، العدد (2) Issn:2437-041x E-Issn:2588-2325
6. بن يطو، هدى، ومعمري، أشواق. (2021) الاغتراب النفسي لدى طلبة قسم علم النفس العيادي مدمني وغير مدمني الفيسبوك. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة – الجزائر.
7. حذيق، خديجة، ودخان، أحلام (2017) الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة. جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي – الجزائر.
8. خريسان ، عواطف علي (2019) السلطة والهوية وتشكيل الذاكرة الجمعية ، مجلة الاناسة وعلوم المجتمع ، العدد 6 ، ص107-126 ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية.
9. زايد ، احمد (2006) سيكولوجية العلاقات بين الجماعات ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت

10. شقير ، زينب محمود (2001) مقياس الاغتراب النفسي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

11. طارق ، البشير (2013) مفهوم الانتماء ودوائره المتحاضنة في كتاب دوائر الانتماء وتأصيل الهوية ، دار البشير للثقافة والعلوم ، القاهرة.

12. عبدالرحمن ، سعد (1998). القياس النفسي (النظرية والتطبيق) القاهرة: دار الفكر العربي ، ط1

13. عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1988) الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان ، دار الفكر للتوزيع والنشر .

14. دريم، فاطمة الزهراء. (2017). الهوية الثقافية للطالب الجامعي في ظل الإعلام الجديد: دراسة ميدانية على طلبة جامعة وهران. مجلة دراسات.

15. ساعديه ، لزهر (2013) نظرية الاغتراب من المنظرين العربي والغربي ، دار الخلدونية ، الجزائر

16. ملحم ، سامي (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم الن فس ، عمان ، دار الميسرة.

17. مذيب، محمد، وبن وهيبة، نورة. (2022) *دور الفيسبوك في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة الجامعيين*. جامعة الوادي، الجزائر.

18. يونسي ، كريمة (2012) الاغتراب النفسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الشباب الجامعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة محمد خيضر ، الجزائر.

المصادر الاجنبية

19. Adam ,F .F) .2023 (Self-dissociation as a predictor of alienation and sense of belonging in university students .Journal of Family Counseling and Education, 8(2), 1–19.https://doi.org/10.32568/jfce.1328750.

20. Al-Jaloudi ,D .A., Al-Taleb, J. A. ,Kareem Al-Jaloudi ,A .A., & Al-Tamimi, M. Q. (2026). Digital displacement: The psychological impact of virtual learning environments on international students' sense of belonging and identity formation. *Journal of International Students, 16*(12), 193–210. https://doi.org/10.32674/7kj1jq72

21. Alkouri ,Z .A., Nsair, T. M. ,Al-Darabah, I. T., & Hamadin, K. M. (2022). Psychological alienation among college students. Journal of Positive School Psychology, 6(6), 3254–3265.

22. Anastasi ,A .& Urbina, S. (1997) Psychological testing. new Jersey. prentice Hall.

23. Andrews ,R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: Does self-identity matter? Educational Research, 51(3), 365–377. https://doi.org/10.1080/00131880903156948

24. Berzonsky ,M .D) .1989) Identity style: Conceptualization and measurement. Journal of Adolescent Research, 4(3), 268–282.

25. Bruno &Antres)2009 (Les Identities collectives àl'heure de la mondialisation..Paris ,France :CNRS Editions ,Séries :Les Essentiels de l'Hermès.

26. Dean ,D .G) .1961 .(Alienation :Its meaning and measurement .American Sociological Review ,26)5(, 753–758.

27. Dorais .JL)2004.(La construction de l'identité.Laval -Canada :Presse de l'université de Laval.

28. Ebel ,R .L)1972 (Essentials of Education measurment. new Jersey prentice – Hall, Inc.

29. Epstein ,T) .2001 .(Racial identity and young people's perspectives on social education .Theory &Research in Social Education ,29)1(, 42–58.

30. Erikson ,E .H) .1968 .(Identity*: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.

31. Free man ,F .S) .1962 (Theory &prantice of psychological testing .new York .Holt ,Rinehart &Winston.

32. Goodwin ,C .J)1995 (Research in psychology :method &design .new yourk :John wiley &sons ,Inc

33. Graham ,J.R .& Lilly, R.S. (1984) Psychological Testing. New Jersey: Pecntice-Hall, Inc.

34. Halbwachs ,M) .1992 .(On Collective Memo*ry*. Chicago, IL: University of Chicago Press

35. Hazarvi ,T) .2022 .(Exploring the historical consciousness of university students regarding the imagined future (Master's dissertation). University of Pretoria, South Africa.

36. Huang ,H., & Liu, X. (2018). Historical knowledge and national identity: Evidence from China. Research & politics, 5(3). https://doi.org/10.1177/2053168018794352

37. Kaplan .R.M .& Saccuzzo, D.P.(1982) Psychological Testing Principles, Application& Issues. California: Books/ cole publishing company.

38. Kim ,K .S) .1999). The relationship between cultural identity and historical consciousness: A case study of history students at South African universities (Doctoral dissertation). Potchefstroom University for Christian Higher Education, South Africa

39. Levy ,S .A) .2014). Heritage, history, and identity. Teachers College Record, *116*(6), 1–36. https://doi.org/10.1177/016146811411600605.

40. Lewis ,J., Coursol, D. H. ,Bremer ,K .L., & Komarenko, O. (2015). Alienation among college students and attitudes toward face-to-face and online

counseling: Implications for student learning. *Journal of College Student Psychotherapy, 29*(3), 161–174.

41. Mahmoud ,J .S .R., Staten, R. ,Hall ,L .A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing, 33*(3), 149–156.

42. Nunnally ,J .C) .1978 (Psychometric Theory ,New York ,Mc – Graw – Hill.

43. Rusen ,J) .2004 .(Historical Consciousness :Narrative Structure ,Moral Function ,and Ontogenetic Development .In P .Seixas)Ed(., *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85). Toronto: University of Toronto Press.

44. Seeman ,M) .1959 .(On the meaning of alienation. American Sociological Review*, 24*(6), 783–791.

45. Seixas ,P) .Ed) .(.2004 .(Theorizing Historical Consciousness .Toronto : University of Toronto Press.

46. Şimşek ,H., & Akdemir, O. A. (2015). School alienation of university students. *Current Issues in Education, 18*(3), 309–320

47. Stang ,D.J .& Wright sman, L.S. (1981) Dictionary of Social Behavior& Social Research Methods. California: Books Colepublishing company.

48. Taylor ,T., & Guyver, R. (2012). History Wars and the Classroom: Global Perspectives. Information Age Publishing.

49. Van Straaten ,D., Wilschut, A. & ,Oostdam ,R) .2018 .(Measuring students ' appraisals of the relevance of history*: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS).* Studies in Educational Evaluation, 56, 102–111

50. Wineburg ,S) .2001 .(Historical Thinking and Other Unnatural Acts :Charting the Future of Teaching the Past .Philadelphia :Temple University Press

51. Winer ,B .J) .1977 (Statistical Principle in Experimental Design ,Mc Graw – Hill ,New York.

الفصل العاشر

الإرشاد النفسي والتربوي: الأسس العلمية ومجالات الممارسة المدرسية والجامعية والأسرية

أ. مشارك زكية ميلاد جابر راجح
جامعة بني وليد - ليبيا

الملخص

يعرض هذا الفصل الإرشاد النفسي والتربوي من خلال أسسه العلمية ومجالات ممارسته في المدرسة والجامعة والأسرة، مع تناول البرامج الإرشادية ودورها في بناء الشخصية. ويناقش تطور مفهوم الإرشاد وصلته بالتوجيه والصحة النفسية، وطبيعة العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد، والأهداف التي تتجه إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته وتنمية إمكاناته والتعامل مع صعوبات التوافق. ويعرض المبادئ التي تستند إليها الممارسة، وأهمية مراعاة الفروق الفردية والظروف الاجتماعية والخصائص النمائية للمستفيدين. ثم ينتقل إلى الإرشاد في البيئات المدرسية والجامعية والأسرية، موضحًا تنوع الحاجات والأدوار وأشكال التعاون بين المؤسسات والأفراد. ويتناول الفصل كذلك البرامج الإرشادية من حيث غاياتها ومجالاتها وصلتها بالنمو الشخصي والتربوي، مع إبراز ضرورة ربطها بالحاجات الفعلية للمسترشدين. وتقوم المعالجة على عرض المفاهيم والأطر والمراجع التي يتضمنها المتن، ومناقشة تطبيقاتها ضمن سياقات مختلفة للممارسة. ولا تنفصل الجوانب النظرية في هذا العرض عن الاعتبارات المهنية والإنسانية التي تضبط تقديم المساعدة، وفي مقدمتها احترام المسترشد وفهم ظروفه والعمل على تعزيز قدرته على الاختيار. وتكمن أهمية الفصل في جمع الأسس العلمية مع تعدد بيئات الإرشاد، بحيث تتضح وحدة الغاية واختلاف متطلبات التطبيق. ويقدم الفصل بذلك مدخلًا إلى فهم الإرشاد النفسي والتربوي بوصفه عملية منظمة ومتفاعلة، تتكامل فيها المعرفة المتخصصة والعلاقة المهنية والتنسيق بين المدرسة والجامعة والأسرة لدعم النمو والتوافق والصحة النفسية. ويتيح تنوع البيئات التي يناقشها الفصل مقارنة وظائف الإرشاد من دون إلغاء الفروق بينها، وفهم ما يمكن أن

يؤديه التنسيق في استمرارية المساعدة. كما يجعل احتياجات المسترشد محورًا لاختيار الأساليب وتحديد أدوار القائمين على تقديم الخدمة في كل سياق.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد النفسي؛ الإرشاد التربوي؛ المدرسة؛ الجامعة؛ الأسرة

Abstract

This chapter presents psychological and educational counseling through its scientific foundations and its practice in school, university, and family settings. It also considers counseling programs and their relationship to personality development. The discussion traces the concept of counseling, its connections with guidance and mental health, and the professional relationship between counselor and client. Goals include supporting self-understanding, developing personal capabilities, and addressing difficulties of adjustment. The chapter examines principles of practice and the importance of individual differences, developmental characteristics, and social circumstances. It then considers the different needs and professional roles associated with school, university, and family counseling, including cooperation among individuals and institutions. Counseling programs are discussed in relation to their purposes, areas of application, and responsiveness to the actual needs of those receiving support. Drawing on the concepts and references included in the chapter, the analysis connects theoretical foundations with the conditions of professional practice. Respect for the client, understanding of circumstances, and support for informed choice remain central concerns. The chapter's

contribution lies in presenting a common scientific foundation while recognizing that counseling settings require different forms of application and coordination. Counseling is consequently understood as an organized and interactive process in which specialized knowledge, professional relationships, and cooperation among educational and family environments support development, adjustment, and psychological well-being.

Keywords: Psychological counseling; Educational counseling; School; University; Family

المبحث الأول: مفهوم الإرشاد وأسسه العلمية

تمهيد:

تغير مفهوم الإرشاد منذ بداية القرن العشرين، فبدأ بمرحلة التوجيه المهني، ثم التوجيه المدرسي، حيث شملت برامج التوجيه والإرشاد المجالات التربوية كافة، ثم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي الذي يركز على الصحة النفسية، والنمو النفسي السوي، وفي أواخر (1970) أُعتبر الإرشاد النفسي عملية لاتخاذ قرارات تهدف للتقليل من القلق والتوتر الذي يعاني منه طلاب المدارس، ثم تطور المفهوم ليصبح أكثر ايجابية، وأخذ مكانته بأعتباره علمًا معترفًا به، حيث يمثل التوجيه والإرشاد الطلابي بمثابة علاقة مهنية تتركز على المساعدة المقدمة من فرد لأخر، تتضمن هذه العلاقة فرد يحتاج مساعدة(المسترشد)، وفرد آخر يملك القدرة على المساعدة(المرشد)، وتتم هذه العملية وفق خطوات وعمل متخصص قائم على أسس نظرية وفنيات محددة، لمساعدة الطالب على فهم نفسه ومعرفة قدراته وامكاناته ، ليكون أكثر توافقًا مع نفسه. وتبنى هذه العلاقة المهنية بين المرشد والمرستشد في مكان خاص مخصص للجلسات الاسترشادية بما يضمن سرية العملية الاسترشادية.

ومع مرور الوقت شهد الإرشاد والتوجيه النفسي تطورًا ملحوظًا، حيث أصبح ضرورة إنسانية وتربوية واجتماعية تفرضها طبيعة الحياة المعاصرة والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع،

ومايصاحبه من ضغوط نفسية واجتماعية ومهنية. تستدعي مساندة لتحقيق التوافق والصحة النفسية للأفراد والجماعات على حد سواء.

وعليه فأن إنسان العصر الحديث أصبح بحاجة ماسة إلى الإرشاد والتوجيه النفسي، أيًا كان مكانه وعمره، بحكم مايمره به من تغيرات نفسية نمائية، واجتماعية واقتصادية ومهنية وكذلك تكنولوجية متسارعة.

إن كل ما يمر به الفرد من مراحل نمو متتالية بتغييرات جسمية ونفسية مختلفة، وكذلك التغيرات الأسرية وتعدد مصادر المعرفة والتطور التقني والتكنولوجي، وتطور مفهوم التعليم ومناهجه وتزايد أعداد المتعلمين، ومشكلات الزواج، والمشكلات الأقتصادية، وماصاحب ذلك من قلق وخوف من المستقبل، كل هذا آدى إلى بروز الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه النفسي والأسري، وحتى الزواجي والتربوي، كما أن التغيير في توجهات الدول واتجاهاتها نحو الأنفتاح والتطور ومواكبة العالم الخارجي انعكس على تطور العملية التعليمية، أظهر أهمية الإرشاد والتوجيه التربوي في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص، فلم يعد المعلم قادرًا على مجابهة هذا الكم من التغييرات، كما أن تغير الأدوار والضغوطات المستمرة والتطور العلمي المتسارع وماينتج عن ذلك من صراعات وتوتر يؤكد مدى الحاجة الماسة إلى برامج الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي.

1: مفهوم الإرشاد النفسي

يُعد الإرشاد النفسي أحد أهم فروع علم النفس التطبيقي، لما له من أهمية في تعزيز الصحة النفسية للأفراد ومساعدتهم على مجابهة المشكلات والضغوط التى تعترض حياتهم اليومية، حيث لاتقتصر على جانب واحد من جوانب الحياة، وأنما تمتد لتشمل جوانب الحياة كافة، الشخصية والأسرية والاجتماعية وكذلك المهنية، فنشأت الإرشاد النفسي منذ البداية كان لمساعدة الفرد في ذاته نفسيًا، وذلك لأنه عملية انسانية هدفها تحقيق الرضا والسعادة للأفراد اجتماعيًا ومهنيًا، ومساعدنهم على التخلص من المشكلات وتجاوز العقبات، نحو تحقيق مستوى أفضل للصحة النفسية. ومع تطور مجال الإرشاد النفسي خلال العقود الأخيرة، لم يعد يقتصر على علاج المشكلات النفسية أو الحد من الأضطرابات السلوكية، بل أصبح عملية نمائية ووقائية تهدف لتنمية

شخصية الفرد، وتنمية قدراته وامكاناته، ومساعدته على التوافق النفسي، والتكيف الاجتماعي والمهني.

تغير مفهوم الإرشاد منذ بداية القرن العشرين، فكانت البداية بالتوجيه المهني، ثم التوجيه المدرسي، لتشمل برامج الإرشاد والتوجيه لتشمل المجالات التربوية المختلفة، ثم ظهرت بعد ذلك مرحلة علم النفس الإرشادي الذي يركز على النمو النفسي والصحة النفسية للأفراد. وفي عام (1970) أُعتبرت عملية الإرشاد سبيل لأتخاذ القرارات للتقليل من القلق والتوتر الذي يقد يصاحب المتعلمين ليشمل المؤسسات التعليمية والجامعات ومراكز الصحة النفسية ومؤسسات الرعاية الاجتماعية. الأمر الذي جعل الإرشاد النفسي أحد أهم الميادين المهنية في علم النفس التطبيقي، لمايؤديه من دورفي تنمية الإنسان وتحقيق توافقه مع ذاته ومجتمعه.

ومع هذا التطور التاريخي والمعرفي، أصبح الإرشاد النفسي علمًا وممارسة مهنية تقوم على أسس نظرية ومنهجية تابثة، تستند إلى مبادئي أخلاقية ومهارات فنية تهدف إلى مساعدة الأفراد، وتنمية قدراتهم وامكاناتهم، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

وعليه فأن تعريف الإرشاد النفسي أختلف تبعًا لاختلاف المدارس والنظريات النفسية، إلا أنها تتفق جميعها في اعتبار عملية التوجيه والإرشاد النفسي عملية تفاعلية إنسانية تقوم على أسس وعلاقة مهنية بين مرشد متمكن مؤهل علميًا، ومسترشد يحتاج للمساعدة.

والإرشاد في اللغة مشتق من الفعل رَشَدَ، ويُقال: رَشَدَ يَرْشُدُ رَشَدًا ورَشَادَا، أي اهتدى واستقام، وأرشده إلى الطريق أي هداه ودلّه عليه، والرُشد هو الصلاح والاستقامة وإصابة وجه الصواب، وهو ضد الغيّ.(ابن منظور،1414ه،173).

كما ورد في المعجم الوسيط معنى الإرشاد وهو: الهداية والدلالة إلى الطريق القويم، ويقال: أرشده إلى الأمر؛ أي هداه إليه ودله عليه (مجمع اللغة العربية،351،2004).

أما مطلح النفس في اللغة فهي دلالة لذات الإنسان وحقيقته. وقد عرفها ابن منظور ايضًا بأنها: الروح، وذات الشيء، وعينه، ويُطلق لفظ النفس على الإنسان كله. (ابن منظور،1414ه،940).

ومن خلال هذه الدلالة فمصطلح الإرشاد النفسي يجمع بين مفهومين يجمعان بين التوجيه والهداية من جهة، والعناية بالنفس البشرية ومايرتبط بها من جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية من جهة

أخرى. وهو شكل الأساس الذي انطلقت منه التعريفات الاصطلاحية فيما بعد للإرشاد النفسي في الأدبيات التربوية والنفسية والتي نعرض جزء منها كالآتي:

• عرف ورين (Wreen ،1997) الإرشاد النفسي بأنه عبارة عن علاقة دينامية هادفة بين شخصين، تختلف فيها الاجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد.

• ويعرف شرتزر وستون(Shertzer&Stone,1981) الإرشاد النفسي بأنه: عملية تفاعلية بين المرشد والمسترشد، تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته، ومعرفة واستثمار إمكاناته، واتخاذ قراراته، وحل مشكلاته بما يحقق توافقه الشخصي والاجتماعي.

• أما تعريف بيركس وستيفلر(Burks & Stefflre,1979) فيشير مصطلح الإرشاد النفسي إلى علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد، وهذه العلاقة تتم في إطار "شخص لشخص" رغم إنها قد تشمل في بعض الأحيان على أكثر من شخصين، وهي معدة لمساعدة المسترشدين على تفهم واستجلاء نظرتهم للحياة، وان يتعلموا الوصول إلى أهدافهم المحددة ذاتيًا، من خلال اختيارات ذات معنى. ومن خلال حل مشكلات ذات طبيعة انفعالية، أو خاصة بالعلاقات مع الآخرين.

• كما عرف بيتروفيسا وزملاؤه (Pietrfesa et al.,1984) الإرشاد النفسي بأنه العملية التي من خلالها يحاول المرشد، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصًا للقيام بالإرشاد، أن يساعد شخصًا آخر في تفهم ذاته، وحل مشكلاته، وكذلك اتخاذ القرارات.

• في حين ترى تايلر(Tyler,1961) أن الغرض من الإرشاد النفسي هو تسهيل الاختيارات التي تساعد على نمو الشخص فيما بعد، كماترى أن الإرشاد ذو طبيعة نمائية بالإضافة إلى كونه ذا طبيعة علاجية، وانه يمكن يكون عونًا لكل الأشخاص نظرًا لكون اتخاذ القرارات أمر لامفر منه في الحياة.

• أما الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1980) تصف الإرشاد بأنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئي وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الايجابي لشخصية المسترشد واستغلاله

لتحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويُقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل.

• ويعرفه زهران (1967) الإرشاد النفسي تعريفًا شاملاً بأنه عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته جسميًا وعقليًا واجتماعيًاوانفعاليًا، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي أمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع ، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، بالأضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، لكي يصل إلى تحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع.

• ويشير عبدالعزيز الشخص (2014) إلى أن الإرشاد النفسي عملية مهنية منظمة تعتمد على أسس ومبادئي علم النفس، وتهدف إلى مساعدة الفرد في مواجهة مشكلاته النفسية والاجتماعية والتربوية، وتنمية قدراته على التوافق وتحقيق الصحة النفسية.

• وتعرف فاطمة النوايسة(2012) الإرشاد النفسي بأنه عملية وقائية نمائية تتطلب تخصصًا وإعداد وكفاءة ومهارة.

• في حين يعرف ماكليود (Mcleodm2019) الإرشاد النفسي بأنه علاقة مهنية قائمة على الحوار، تهدف إلى مساعدة الأفراد على استكشاف خبراتهم ومشاعرهم وأفكارهم، بما يمكنهم من فهم أنفسهم بصورة أفضل واتخاذ قرارات أكثر فاعلية في حياتهم.

• أما كوري(Corey,2021) فخص الإرشاد النفسي بالإرشارة بأنه عملية مهنية قائمة على التفاعل الإنساني، تساعد المسترشد على زيادة وعيه بذاته، وفهم سلوكياته، واكتساب مهارات جديدة تمكنه من مواجهة المشكلات وتحقيق التغيير الايجابي في حياته.

وعلى الرغم من اختلاف وتباين الباحثين في تناولهم لمفهوم الإرشاد النفسي، وذلك لأختلاف منطلقاتهم النظرية وتباين الفترات الزمنية التي طُرحت فيها تلك التعريفات، حيث صور بعض منهم المفهوم، والبعض الآخر يحمل الطابع الأجرائي، في حين ركز آخرون على العلاقة

الإرشادية ودور المرشد والبعض الآخر يركز على عملية الإرشاد نفسها والنتائج التي يمكن الحصول عليها من خلالها. إلا أنهم اتفقوا على إن الإرشاد النفسي عملية مهنية منظمة تقوم على علاقة إنسانية هادفة بين مرشد ومسترشد، تهدف إلى مساعدة المسترشد على فهم ذاته، واستكشاف امكاناته وقدراته، ومواجهة ماقد يعترضه من عقبات وتحديات، وحل مشكلاته بنفسه، وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والمهني. كما كشفت هذه التعريفات عبر التطور الزمني الذي شهده مفهوم الإرشاد النفسي، حيث انتقل من فكرة التركيز على علاج الأضطرابات والمشكلات إلى الجانب الوقائي والنمائي، ومن تم تعزيز الصحة النفسية للأفراد، وتنمية قدرته على اتخاذ القرار، والتكيف مع متغيرات الحياة المتتالية.

وترى الباحثة عملية الإرشاد النفسي بأبسط معانيها بأنها عملية شاملة مستمرة بناءة ومخطط لها، لتنمية شخصية الفرد بصورة متكاملة، وفهم ذاته وحل مشكلاته، ومساعدته على استغلال قدراته وامكاناته لتحقيق السعادة مع نفسه والآخرين.

ويحدد (ئاسوصالح، حسين عباس،22،2015) مكونات عملية الإرشاد النفسي بالآتي:

أ. الإرشاد عملية تشمل على خطوات متتابعة متصلة.

ب. الإرشاد يحمل طابع تعليمي يركز على تغيير السلوك.

ت. المرشد وهو المخطط للعملية الإرشادية، ويجب أن يكون مؤهل تأهيلاً متخصصًا.

ث. المسترشد وهو شخص عادي، ليست لديه مشكلات شديدة تتطلب تدخل برامج أخرى مثل العلاج النفسي، وتكون شخصيته متماسكة.

ج. هدف الإرشاد تحسين شخصية المسترشد، ومساعدته على فهم ذاته، ومواقفه في الحاضر والمستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة.

ح. البيئة التي فيها الإرشاد وهي بيئة العلاقة الإرشادية وجها لوجه.

خ. يهتم الإرشاد بانتقال الخبرة من موقف الإرشاد إلى مواقف الحياة التي يقف فيها المسترشد فيما بعد.

هذا وتستند عملية الإرشاد إلى مجموعة من الأسس العلمية التي تشكل الإطار العام له، وهي تعكس الطبيعة الإنسانية والمهنية له، حيث أن لكل مجال من المجالات المهنية مجموعة من الأسس والمسلمات التي ترتكز عليها أساليب وطرق الممارسة وهذه الأسس والمسلمات تنعكس على منهج الخدمة وأساليبها وطرقها بما يحقق أهداف عملية الإرشاد وغاياتها. ويستند الإرشاد على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية، والفلسفية، والاجتماعية، والعصبية الفسيولوجية، كما يستند الإرشاد النفسي على مبدأ أن السلوك الإنساني يمكن تعديله وتغييره. هذه الأسس تتكامل في إطار نظري متكامل عبر مناهج الإرشاد الثلاث الرئيسية، حيث يُترجم كل منهج هذه الأسس إلى ممارسات عملية كالتالي:

1. المنهج الانمائي " البنائي" Developmental Approach: و يطلق عليه المنهج الأنشائي أو التكويني، ويحتوي هذا المنهج على الإجراءات والعمليات التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأشخاص العاديين والأسوياء، والارتقاء بأنماط سلوكهم المرغوبةخلال مراحل نموهم؛ و يسعى هذا المنهج إلى التحصين النفسي من المشكلات والاضطرابات النفسية، ويهدف إلى استثمار إمكانات الفرد وتنميتها للوصول به إلى أعلى مستوى من كفاية الاداء والتوافق، ورعاية مظاهر الشخصية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية . وتتمثل أسسه العلمية في:

• الأساس النفسي التربوي: يحدد (عبدالهادي والعزة، 2004، 32) هذا الأساس بمطالب النمو لكل مرحلة عمرية، وتحديد الخبرات التي تعمل على بناء الشخصية، وتسهم في بناء مفهوم ذات ايجابي للمسترشد.

• الأساس الاجتماعي: ويُعنى بتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأفراد والتكيف مع المجتمع وقيمه وقوانيينه.(الرفاعي،219،2001)

• الأساس الفلسفي: يرتكز هذا الأساس على الفلسفة الإنسانية التي تؤمن بأن للإنسان القدرة على النمو والتطور.

• كما يحدد هذا المهج الأساس الفسيولوجيالقائم على التكامل والتوافق بين النفس والجسم، فالصحة النفسية للمسترشد ترتبط ارتباط وثيق بصحته الجسمية.

2. المنهج الوقائي Preventive Approach: وهو يُعنى بالطريقة التي يسلكها الفرد كي يتجنب الوقوع في مشكلة ما. وحدد كلاً من (زهران،1988؛ Corey 2013) نطاق هذا المنهج الذي يؤكد على تحصين الأفراد من خلال الدورات والورش والمحاضرات التوعوية، للوقاية من الأزمات والمشاكل النفسية قبل وقوعها.

• يرتكز الأساس النفسي والتربوي لهذا المنهج على مبدأ مراعاة الفروق الفردية، الذي من خلاله يتم تحديد الأفراد الأكثر عرضة للأزمات والضغوط النفسية، ومن تم إكسابهم مهارة إدارة الذات من خلال التدريب والتعامل كذلك مع أزمات النمو المختلفة.(عبدالهادي والعزة،2004،)

• أما الأساس الفلسفى يرتكز كما ذكر روجرز (Rogers,1951) على عملية " الأستيصار" وترسيخ مبدأ المسؤولية الذاتيةللأفراد، من خلال اكتساب القدرة اتخاذ القرارات الجيدة وتجنب السلوكيات التي قد تؤدي للأزمات والاضطرابات.

• في حين كان الأساس الاجتماعي لهذا المنهج قائم على التوعية بالأعراف والمعايير الاجتماعية، والتغيرات الثقافية التي قد تطرأ على المجتمعات وتجنب صراع القيم الناتج الأختلاف بين أفكار الفرد وقيمه وبين المحيط الاجتماعي وقوانينه وعاداته، التي تنتج عنها مشاكل التكيف بشكل عام.

• يحدد كل من (منصور وزكريا، 2002،) مشكلات مثل الإجهاد البدني وخلل في الهرمونات لدى الأفراد قد تُشكل عوامل خطر لنشوء اضطرابات في الجهاز العصبي للأفراد، وهي ماقد تشكل عوامل منبئة بحدوث اضطرابات أو أمراض نفسية.

3. المنهج العلاجي Approach Remedial: وهو يتضمن مجموعة الخدمات التي تهدف على مساعدة الفرد لعلاج مشكلاته والرجوع لحالة التوافق والأتزان والصحة النفسية. ويهدف هذا المنهج كما وضح (زهران،1998) إلى تشخيص الأضطراب وتحديده من قبل المرشد النفسي والعمل على تخفيف آثاره على المسترشد وإعادته لحالة التوازن والأستقرار النفسي. وتتحدد أسسه كما يلي:

• الأساس النفسي والتربوي الذي يقوم على تحييد السلوك المضطرب، وتعديل صورة الذات من خلال تعديل مفهوم " الذات المشوه" والعمل على تطوير قدرة الفرد في التعامل مع الأزمات، وتدريبه على أساليب وأستراتيجيات التفكير الجيد وتنمية قدرته على أسلوب حل المشكلات.

• كما أن ثقة المسترشد بنفسه وبقدرته على اتخاذ قرارات جيدة رغم مايمر به من مشكلات هي الأساس الفلسفي الذي يُبنى عليه المنهج الوقائي.

• وأن يعمل المرشد على إعادة دمج المسترشد في مجتمعه وإحداث نوع من التواصل والتكيف الاجتماعي مع محيطه.

• في حين يركز الأساس الفسيولوجي العصبي على أهمية التفرقة بين الإرشاد النفسي والعلاج الطبي، وإن الفحص والتشخيص الدقيقان للأضطرابات العضوية والأعراض السيكوسوماتية هو مبدأ أخلاقي يقوم عليه الإرشاد النفسي.(Collaborative Care).

2. أهمية الإرشاد النفسي للفرد والمجتمع:

تسعى معظم البرامج الإرشادية لتحقيق مجموعة من الأهداف لدى المسترشدين، تتباين هذه الأهداف بتباين المشكلات التي يعانون منها عبر المراحل العمرية المختلفة. وكذلك تختلف بأختلاف شدتها وديمومتها وشدة خطورتها على الصحة النفسية للفرد والمجتمع. فأهداف الإرشاد التربوي يختلف عن خدمات الإرشاد المهني، كما أن اهداف البرامج الإرشادية التي تقدم لأشخاص يعانون من مشكلات بسيطة في التوافق النفسي أو الاجتماعي هي غير أهداف برامج الإرشاد التي تقدم لأشخاص يعانون مشكلات معقدة ومتداخلة، كذلك يختلف الإرشاد النفسي للأطفال عنه للمراهقين والكبار. كما أن جلسات الإرشاد المقدمة للأشخاص العاديين الاصحاء تختلف عن الجلسات المقدمة للأشخاص من ذوى الحاجات الخاصة. وجميع هذه البرامج الإرشادية تسعى لتحقيق الآتي:

أ. خفض المعاناة النفسية وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة.

ب. تغيير وتعديل السلوك السلبي إلى سلوكيات ايجابية وفعالة.

ت. تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر ايجابية.

ث. تعديل الصورة العقلية السلبية للذات إلى صورة ايجابية.

ج. تغيير الاتجاهات والأحاسيس السلبية إلى أخرى ايجابية.

ح. تعديل الأفكار اللاعقلانية إلى أخرى عقلية منطقية، وتصحيح الأفكار الخاطئة.(صالح نانسو، وعباس حسن،2015. 45)

وأخيرًا فأن أهداف الإرشاد تتحدد في:

أ. تحقيق الذات: يهدف الإرشاد النفسي لتكوين مفهوم موجب للذات يعبر عنه بتطابق مفهوم الذات مع مفهوم الذات المثالي.

ب. تحقيق التكيف والتوافق: حيث يمكن أن يتكيف الفرد مع نفسه وبيئته في مجالاتها المختلفة تربويًا وشخصيًا ونفسياً واجتماعيًا ومهنيًا.

ت. تحقيق الصحة النفسية: يُعد تحقيق الصحة النفسية للفرد الهدف المتكامل العام للإرشاد النفسي، فالصحة النفسية تتأثر بحالة الفرد الصحية والعقلية وتؤثر في رغباته في الحياة، وفي الوقت نفسه تتأثر بالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية.(السهل199، ص24_25).

المبحث الثاني: الإرشاد المدرسي والجامعي والأسري

اولاً: الإرشاد المدرسي School Counseling

تُعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تلي الأسرة من حيث تأثيرها في سلوك الفرد. فهي التي تعده للحياة المستقبلية من خلال اكتشاف قدراته وامكاناته، وتنميتها والعمل على تطوير شخصيته وصقلها، مما يجعله قادرًا على تحقيق أهدافه وطموحاته، وخدمة نفسه ومجتمعه.

وتقوم المدرسة بتيسير نمو الطلبة من جوانب مختلفةجسمية، وعقلية، ولغوية، وانفعالية، ومعرفية، واجتماعية، إلا أن بعض المتعلمين يتعرضون لأشكال من الصعوبات والمشاكل، داخل المدرسة. فالبعض منهم يكون قادرا على تجاوز تلك المشكلات والعقبات، والبعض الآخر لايمتلك القدرة على تجاوزها.

إن مراحل النمو المختلفة والتغييرات الأنتقالية الناتجة عنها، والتغيرات الأسرية، وتعدد مصادر المعرفة، والصفوف الدراسية المتعددة، وتطور مفهوم التعليم ومناهجه، وتزايد أعداد المتعلمين، ومشكلات التحصيل والدافعية، والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع ومايصاحبهامن قلق وتوتر، كل ذلك أدى إلى الحاجة الملحة للأرشاد التربوي، كما أن التغير في بعض الأفكار والأتجاهات أكد أهميةالإرشاد في المدرسة، حيث لم يعد المعلم قادرًا على مواجهة هذا الكم من

الأعباء والمسؤوليات والتغيرات، كما أن تغير الأدوار ومانتج عنها من صراعات وتوتر يؤكد الحاجة الماسة إلى برامج الإرشاد في المؤسسات التعليمية.

وينصب اهتمام الإرشاد المدرسي على حاجات المتعلم بشخصيته بجوانبها المتعددة النفسية والاجتماعية والسلوكية، إضافة إلى الأهتمام بعملية التحصيل الدراسي، ورعاية المتفوقين والمبدعين ودعمهم، ورعاية المتأخرين دراسيًا والأهتمام بهم. وتظهر أهمية المرشد المدرسي بصفته المتخصص الذي يتولى مهمة الإرشاد، لذا يجب أن يكون متخصصًا وذا كفاءة ومهارة في تعامله مع المسترشدين. وتهدف عملة الإرشاد هذه إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم ، ولايقتصر ذلك على مساعدته في ضوء قدراته وامكاناته، في البيئة المدرسية فحسب، بل تتجاوز ذلك لحل مشكلاته وتوثيق العلاقة بين بئية المدرسة والبيت، وتعديل سلوكه للأفضل تحت مظلة الإرشاد النفسي، وهذا بدوره يحقق الهدف نحو تحسين العملية التربوية، فالمتعلم في هذا العصر بحاجة ماسة إلى الإرشاد أيًا كان عمره وموقعه بحكم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية كذلك.

ونظرًا لأهمية دور المدرسة ومكانتها في المجتمع، وحقيقة الفروق الفردية ووجودها بين المتعلمين، وللتعامل مع المشكلات والصعوبات كان من المهم وبشكل ملح أن يتم تقديم الخدمات الإرشادية داخل المدرسة وهذا مايمثل مبررًا مهمًا لضرورة ايجاد وحدة متخصصة للأرشاد داخل المدارس.

- **مفهوم الإرشاد المدرسي:**

تُعرف ليونا تايلور(1969) الإرشاد على أنه:" ليس مجرد إعطاء نصائح، ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد، بل إنه أكثر من تقديم حل مشكلة آنية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية، وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق تفكيره" (الفسفوس،2007).

ويوضح حامد زهران بأن الإرشاد المدرسي هو: عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية، وتساعده في النجاح، وتشخيص المشكلات التربوية، وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.(زهران،48،1980)

وعليه يمكن القول بأن الإرشاد المدرسي هو تلك العملية المنظمة والمخطط لها وهي عملية تفاعلية بناءة بين مرشد (مختص بالإرشاد المدرسي)، ومسترشد (المتعلم) والتي يقوم من خلالها المرشد بإرشاد المتعلمين ومساعدتهم على فهم ذواتهم، ومعرفة قدراتهم وامكاناتهم، والتبصر بمشكلاتهم ومواجهتها، وتنمية التفكير الايجابي لديهم، وتحقيق توافقهم النفسي، في إطار القيم المجتمعية والأهداف العامة للتعليم في المجتمع.

ويرى بعض الباحثين أن المرشد النفسي المدرسي هو الفرد الدارس لعلم النفس على مستوى جامعي، حيث يزود بقاعدة علمية تتضمن علم النفس العام وميادينه، ويتخصص مهنيًا في إطار التربية والتعليم.(حنفي، 123،1994)

ويرى " وليمسون" أن الإرشاد النفسي المدرسي يتم في المواقف التربوية مثل المدارس، والمؤسسات الاجتماعية التي تهدف إلى تنمية الشخصية، وتوفير فرص التعليم لأفرادها أو جماعاتها؛ أي أن الإرشاد النفسي يقوم بمعرفة مصادر القوة في شخصية الفرد، ويعمل على تنميتها لصالحه، وبمايخدم المجتمع.(أبوعطية،1997، 309)

- **أهداف الإرشاد المدرسي:**

إن المرشد النفسي المدرسي له دور فعال وحيوي في العملية التربوية، وهو ولايقل أهمية عن دور المعلم والمدير بالمؤسسة التعليمية، بل يكمل كلٌ منهم الآخر لتحقيق عدة أهداف منها على وجه الخصوص:

1. زيادة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثواب والتعزيز.
2. مراعاة الفروق الفردية، وتحديد المتفوقين ومساعدتهم ودعمهم.
3. تقديم كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية تُسهم في نمو التلميذ ومعرفته بذاته.
4. إرشاد التلاميذ نحو طرق المذكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة.
5. العمل على تكييف التلاميذ مع حياتهم المدرسية والمهنية، ومساعدتهم على اختيار الشعب الدراسية والتخصصات المهنية التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

6. الثغلب على المشكلات والصعوبات التي قد تعترضهم في سياق العملية التعليمية وتحقيق التوافق ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

7. الاهتمام بالجانب الوقائي، بتهيئة الظروف للنمو السليم.

8. مساعدة المتعلمين على وضع وتحديد الأهداف الدراسية والتربوية والمهنيةالمستقبلية والتي تُسهم بالواقعية وتتفق مع قدرات المتعلمين، ومساعدتهم على الألتحاق بالعمل الملائم بعد إتمام الدراسة ومتابعة الخريجين منهم.

• خصائص الإرشاد المدرسي : لايقتصر الإرشاد المدرسي على حل مشكلات المتعلمين بعد حدوثها فقط، بل يهتم ايضًا بأكتشاف حاجاتهم ومشكلاتهم في وقت مبكر، وتقليل معدلات الرسوب والتسرب، وتعزيز الصحة النفسية والعاطفية للمتعلمين، كما يعزز الإرشاد المدسي قيم المواطنة والأحترام والتسامح بين المتعلمين، ويشجع على بناء علاقات صحية وايجابية في المجتمع المدرسي. وعليه فأن أهم خصائصه كما وضحها (الخطيب،2021) تتمحور حول:

1. الإرشاد المدرسي عملية نمائية تمر في خطوات معينة بشكل متتابع متصل.

2. يهدف الإرشاد المدرسي إلى تعليم المتعلمين على مواجهة مشكلاتهم وحلها وتهتم كذلك بتعديل السلوك غير السوي.

3. المرشد المدرسي هو المخطط للعملية الإرشادية وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصًا.

4. العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد تقوم على التعاطف والأحترام المتبادل.

5. المسترشد تلميذ عادي بحاجة إلى مساعدة لحل المشاكل التي تواجهه.

6. البيئة المدرسية التي تتم فيها عملية الإرشاد النفسي هي البيئة التربوية الصحيحة.

7. الإرشاد المدرسي هو أحد الأدوات التي تُقدم يد العون والمساعدة للمتعلمين في أي وقت.

8. تهتم عملية الإرشاد بانتقال الخبرة من المواقف التعليمية إلى الموقف الحياتية التي يمر بها المسترشد فيما بعد.

- **الحاجة إلى الإرشاد المدرسي**

ظهرت الحاجة للإرشاد المدرسي منذ الربع الأول من القرن الماضي، وكان ذلك نتيجة عدة تغيرات تناولت الأسرة، والمجتمع، والمدرسة، والعمل... وفيما يلي عرض لبعض هذه التغيرات:

1. تقلص دور الأسرة: كانت الأسرة في الماضي هي المؤسسة الأولى التي يقع على عاتقها توجيه الأبناء والاهتمام بهم، لكن بعد التطورات التي طرأت على الأسرة وانشغال الوالدين الأب اولا ثم من بعده انشغال الأم وانخراطها بالعمل ايضًا، ظهرت الحاجة لأن تحل وسائط أخرى محلها، فكانت المؤسسات التعليمية هي المنوطة بسد هذا الفراغ، وأصبح على المربية ودور الحضانة ومن تم المدرسة أن تقوم بتوعية وإرشاد التلاميذ والعناية بهم.

2. التضخم الهائل في عدد السكان: إن الزيادة الكبيرة في عدد السكان تبعه أعداد كبيرة مقبولة بالمؤسسات التعليمية مما أدى إلى كثرة عددها وانتشارها، الأمر الذي نتج عنه ظهور العديد من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعيةبين هؤلاء التلاميذ، من ذلك مشكلات الفروق الفردية في الصفوف، ومشكلات التكيف المدرسي، ومشكلات التأخر الدراسي، مما دعى إلى ضرورة إيجاد استراتيجيات فعّالة لمواجهة هذه المشكلات وغيرها؛ فظهر الإرشاد لحل هذه المشكلات داخل المؤسسات التعليمية، على أسس علمية ووفق أساليب فنية وتربوية مخططة (الفقي،1992، 35).

3. التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع في العالم: ادى التطور العلمي والتقدم التكنولوجي المتسارع في العالم والتغيرات الاجتماعية الناشئة عنه إلى ألغاء عدة وظائف ونشوء وظائف أخرى لم تكن معروفة، ما أستدعى ذلك من إعادة تكييف الخريجين، كما كان لذلك أثر على حركة الإرشاد النفسي بتوسيع مجالها إلى مجالات أوسع بحيث شمل كافة جوانب حياة الفرد، فدخل الإرشاد النفسي للمدارس من أوسع أبوابه، وأصبح ضرورة لايمكن تجاهلها وخاصة بعد ظهور الفجوة الواسعة مابين مايتلقاه التلميذ في المدرسة وعمّا يواجه في الحياة خارجها.

4. تطور الفكر التربوي: مع التطور الفكري عبر التاريخ ومع تغير النظر التقليدية للمؤسسة التعليمية وفلسفتها التي كانت تركز على المادة العلمية أكثر من المتعلم، وظهور الفلسفة الحديثة للتعليم التي تبنتها التربية الحديثة، والتي جعلت المتعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه كي تُسهم بفعالية في رفع مستوى المتعلم نتيجة توافقه النفسي والاجتماعي" فرسالة المدرسة الحديثة لم تعد اليوم مجرّد حشو أذهان التلاميذ

بأكبرقدر من المعلومات المتعلقة بالحقائق العلمية والتاريخية، وإنما أصبحت مهمة التربية الأساسية الإعداد للحياة، أي إعداد المواطن الصالح للحياة الايجابية في المجتمع المعاصر"(حمود،1999، 14).

وعليه فأن الإرشاد المدرسي أصبح ضرورة ملحة في العملية التعليميةمن أجل تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها المختلفة.

5. تعقد نمط الحياة والعلاقات الاجتماعية المتشابكة: مع التطور المتسارع في العالم لم تعد الحياة التي نحياها سهلة وبسيطة، فقد تعقدت وتباينت الأدوار، وتشابكت العلاقات الاجتماعية؛ وازدات الضغوط بسبب وجود الكثير من القيود والضوابط التي تنظم سلوك الأفراد، مما أثقل كاهله وأصبح الفرد يسلك سلوكًا من أجل ارضاء الجماعة في بيئته على حساب رضاه الذاتي. لدى ومع تعقد المنظومة الاجتماعية أصبحت الحاجة ماسة لإيجاد استراتيجيات لتنمية بعض المهارات التي تساعد المتعلمين على الإندماج في المجتمع. وتكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، وتزويدهم بأساليب مناسبة للتكيف الاجتماعي (البيلاوى، وعبدالحميد، 2002، 3).

- **الأسس التي يقوم عليها الإرشاد المدرسي:**

تستند عملية الإرشاد المدرسي إلى مجموعة من الأسس والمبادئي والمسلمات والتي تكون في مجموعها فلسفة الإرشاد، وعلى أسس نفسية وتربوية تتعلق بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة، وعلى أسس فسيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي، والتي يجب أن يدركها العاملون في هذا المجال:

اولاً: الأسس الفلسفية

يستند الإرشاد المدرسي إلى فلسفة ديمقراطية تمنح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات ويختار القرارات المناسبة لحياته ومستقبله. وتتركزالفلسفة هنا على مجموعة من المرتكزات أهمها:

أ. فهم طبيعة الإنسان: وذلك من خلال النظريات المختلفة وفهم طبيعة هذا الإنسان يساعد المرشد المدرسي على نجاح عملية الإرشاد وفهم سلوك المسترشد.

ب. الكينونة والصيرورة : فالكينونة تعني ماهو كائن وموجود، والصيرورة تعني ماهو يتغير، وهما مصطلحان يكملان بعضهما البعض، فالشخص الذي أصبح راشدًا كان طفلاً ويبقى ذلك

الشخص رغم التغير الذي طرأ عليه، أي أن هناك أمورًا في حياة الفرد تبقى كماهي بينما تتغير أمور أخرى. والحقيقة أن العالم دائم التغير، وحياة الإنسان مليئة بالتغيرات ، والإرشاد ينظر للفرد ككل بتغير سلوكه رغم بقائه نفس الفرد.

ت. علم الجمال: يهتم المرشد بالنظرة التفاؤلية للحياة، ويساعد المسترشد على تذكر الأشياء الجميلة في حياته دائمًا، ومساعدته على تجاوز الذكريات المؤلمة.

ث. علم المنطق: وهنا يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشد أثناء المقابلة الأسترشادية لتعديل سلوكه، فالأقناع المنطقي من أهم أدوات الإرشادية، حيث يحدد المرشد مع المسترشد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات لا عقلانية والتخلص منها بإقناع منطقي وإعادته إلى التفكير العقلاني، إذ أن كثير من الأضطرابات منشأها الأنقياد للأفكار الخاطئة والغير عقلانية(عبدالهادي، والعزة،2004، 79-99).

ثانياً: الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية

تعتبر المدرسة أكثر المؤسسات التربوية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للطفل أو المراهق أو الشاب سواء عن طريق خدمات الإرشاد أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين كذلك عملية التوجيه المدرسي. وهنا يجب التأكيد على أهمية مشاركة الآباء والمربين في عملية الإرشاد بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ويعتمد الإرشاد المدرسي على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية نلخصها في الآتي:

أ. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: حيث لايوجد اثنان في صورة واحدة طبق الأصل حتى التوائم المتماثلة تختلف عن بعضها جزئيًا. ومراعاة الفروق الفردية في الإرشاد المدرسي مهم جدًا، فعلى المرشد أن يعرف مايتصل بأسباب المشكلات النفسية والدراسية فما مشكل لشخص معين قد لايكون كذلك لشخص آخر.

ب. مراعاة الفرق بين الجنسين: إن الفروق بين الجنسين واضحة في جميع جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وهذه الفروق تعود في معظمها إلى عوامل بيولوجية، وإلى عوامل التنشيئة الاجتماعيةالتي تُبرز هذه الفروقأو حتى تقلل من أهميتها، وعليه فأن عملية

الإرشاد ليست واحدة للجنسين، فالفروق لها أهميتها ولاسيما في ميدان الإرشاد المدرسي والأسري.

ت. مطالب النمو: يتطلب النمو السوي تحقيق مطالبه في كل مرحلة من المراحل، والتي تحقق للفرد إشباع حاجاته وإثبات ذاته وفقًا لمستوى نضجه، وتطور خبراته واستعداداته التي تتناسب مع كل مرحلة نمو.

ث. الفروق لدى الفرد نفسه: إن قدرات الفرد واستعداداته وميوله ليست واحدة، من حيث درجة قوتها أو ضعفها، وكذلك الخصائص العامة للشخصية تختلف فالخصائص الجسميةقدلاتتوافق مع الخصائص الانفعالية أو العقلية، فقد يتقدم النضج الجسمي على النضج العقلي أو الاجتماعي(أبو عيطة،1997، 85-90).

ثالثًا: الأسس الأخلاقية للإرشاد المدرسي

يمكن تلخيص أهم الأسس الأخلاقية والقواعد التي يجب أن يلتزم بها القائم بعملية الإرشاد في الآتي:

1. المحافظة على سر المهنة: إن المرشد ومن خلال عمله يطلع على الأسرار الخاصة بالمسترشدين التي لايجوز أن يطلع عليها غيره، لذا عليه المحافظة على السجلات والتقارير ووضعها في مكان آمن.

2. المحافظة على تقديم أعلى مستوى من الخدمات دون النظر إلى الفوائد المادية أو الأغراض الشخصية التي قد يحققها.

3. على المرشد أن يبحث في مشكلة المتعلم من كل زواياها وأن يستخدم كل مالديهمن وسائل وامكانيات لمساعدته في حلها.

4. المرونة والتنوع في استخدام أساليب الإرشاد وذلك بما يتفق مع حاجات المسترشد وطبيعة المشاكل التي تواجهه. متمكنًا من مختلف الوسائل والأساليب في بحث المشكلة وتشخيصها وعلاجها، غير متجاوز اختصاصه إلى اختصاصات أخرى.

5. الحفاظ على العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد والا تخرج عن إطارها المحدد المهني والمخطط له، والمحافظة على أخلاقيات المهنة وحدودها ضمن أخلاق المجتمع ودينه ومعاييره الاجتماعية، وينبغي أن لا تتطور هذه العلاقة المهنية إلى علاقات أخرى.

6. المحافظة على كرامة المهنة، فيكون سلوك المرشد متفقًا مع كرامة مهنته، فالإرشاد النفسي مهنة مثل المهن الأخرى كالطب مثلاً.

7. التأكيد على أن القرار النهائي على أي عملية إرشاد يجب أن تكون صادرة عن المسترشد ذاته وبناء على اختياره الحر وعلى مسؤوليته، ولايعني ذلك أن يترك للمسترشد اتخاذ أي قرار ولو كان ضد مصلحته.

8. التشاور مع زملاء المهنة إذا ماأكتشف المرشد أن الحالة تخرج عن حدود إمكاناته، وإحالة المسترشد إلى من هو أقدر على مساعدته دون تأخير.(أبوشاقور،2014، 56-57)

- **الأطراف المساندة لعملية الإرشاد المدرسي**

إن تنفيذ عملية الإرشاد النفسي المدرسي بالمؤسسة التعليمية لايمكن أن يتحمله المرشد النفسي بمفرده دون إشراك كافة الفاعلين في العملية التعليمية كالمدير والمعلم وأولياء الأمور ايضًا، فلكلٌ منهم دوره المؤثر في عملية الإرشاد كل حسب مسؤوليته، وبالتالي فإن العملية الإرشادية هي عملية متكاملة تتم بتعاون كل الأطراف، وذلك لتحقيق أهداف عملية الإرشاد، ولهذا وجب التنسيق بين الجميع حتى لايحدث تتداخل في المسؤوليات أو إهمال لبعض الأعمال والمسؤوليات من ناحية أخرى. ونوجز مسؤوليات كل طرف منهم في الآتي كل حسب تخصصه وممسؤولياته:

1. دور مدير الموسسة التعليمية في عملية الإرشاد المدرسي: المدير هو المسؤول الأول أمام الجهات المختصة وأولياء الأمور، وذلك بحكم مكانتع ومهمته لذلك يجب أن يكون المدير مقتنعًا بأهمية الإرشاد وأهميته في المدرسة، فعملية الإرشاد تهتم بالإجراءات والأساليب التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل في شخصيته، ممايحقق الهدف العام والرئيسي للعملية التربوية المدرسية. ويتمثل دوره في:

- تنظيم سير العمل في المدرسة بمايسمح لبرنامج الإرشاد بأن يسير بالطريقة المخطط لها لتحقيق أهدافه.

• توفير المكان اللازم لعمل المرشد النفسي لدراسة الحالات الفردية ومقابلة المتعلمين، وتوفير كل مايلزم لعملية الإرشاد.

• توطيد العلاقة بين المرشد النفسي والمعلمين والمتعلمين داخل المدرسة.

• إدارة الوقت بشكل جيد والتنسيق الجيد برنامج الإرشاد والبرنامج التعليمي للمدرسة.

• التنسيق بين المرشد والمعلمين فيما يتعلق بتقديم الخدمات الإرشاديةلاسيما فترات الإرشاد الجمعي، والية تحويل المتعلمين.

• إحالة الحالات الفردية لمختصين لمتابعتها متى مادعت الحاجة لذلك مع الحفاظ على مبدأ سرية المعلومات.

• مساعدة المرشد في متابعة بعض الحالات الفردية، والمشاركة معه في وضع خطة علاجية لتنفيذها مثل حالات التأخر الدراسي وضعف التحصيل.

• تشجيع المتعلمين في الأستفادة من خدمات الإرشاد النفسي بالمدرسة.

• توفير الجو النفسي الملائم الذي يؤدي إلى النمو الجيد للمتعلمين، والحرص على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2. دور المعلم في عملية الإرشاد المدرسي: للمعلم دور محوري في العملية التعليمية، فإذا اتسمت علاقاته مع تلاميذه بالود والتفاهم والتقبل والصداقة، فإن هذه العلاقة ستسهم في تحديد ملامح شخصياتهم وسلوكهم بما توفره لهم من خبرات تعليمية، ومعرفية ومن حالات متوازنة من الثبات والنضج العقلي. فالمعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمرشد والمدير وولي الأمر، ويتمثل دوره في:

• المشاركة في نشر الوعي بأهمية الإرشاد النفسي للمتعلمين ودعمها بمساعدة اولياء الأمور.

• دعم المرشد النفسي ومساندته في تحسن العملية التعليمية والتربوية.

• مساعدة المرشد في متابعة بعض الحالات، والاشتراك معه في وضع خطة ارشادية للمتابعة.

• إتاحة الفرصة للطلبة لإظهار ميولهم ورغباتهم والمساعدة على تنميتها، ومساعدتهم على فهم أفضل لذاتهم.

• الإشتراك في جلسات الإرشاد إن تطلب الأمر ذلك.

• ملاحظة الفروق الفردية بين الطلبة وادراك ومعرفة حاجاتهم.

• مشاركة المرشد في توجيه المتعلمين في اختيار التخصصات الدراسية التي تتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم.

• التعاون مع المرشد في تخطيط الأنشطة التي تستثمر وقت وطاقات المتعلمين.

• تشجيع المتعلمين على الأستفادة من خدمات الإرشاد المدرسي.

3. دور التلميذ في عملية الإرشاد المدرسي: التلميذ هو محور العملية التعليمية والإرشادية، ولايقتصر دوره على الذهاب للمرشد فحسب بل عليه أن يحس ويشعر بمسئوليته نحو نفسه اولاً، والآينكر وجود الصعوبات التي تواجه والمشكلات التي يتعرض لها، فهو الذي يزود المرشد بالمعلومات وهو الذي يتخذ القرارات، ويتمثل دوره في:

• التحدث بصدق وأمانة مع المرشد، والتعامل معه بثقة والبوح بكل مايشعر به من مكبوتات لتسهيل عملية الإرشاد.

• التعاون اثناء العملية الإرشادية.

• احترام مواعيد الجلسات والالتزام بها مع المرشد وحسب الوقت المحدد.

4. **دور اولياء في عملية الإرشاد المدرسي**: إن دور الوالدين في عملية الإرشاد المدرسي دور مزدوج، فهما يمثلان دور مصدر المعلومات الوثيق، ومن ناحية أخرى يشاركان في عملية الإرشاد بحد ذاتها ويتمثل دورهم في:

• رعاية الأبناء ومراعاة التطبيقات التربوية والعلمية اثناء عملية التربية وبشكل مرن.

• توفير المناخ الأسري المناسب للنمو السوي للأبناء في البيت وإشباع الحاجات النفسية لهم وتجنب الأساليب الخاطئة في التربية، وتحقيق علاقات أسرية سوية مع الأبناء.

• التعاون الدائم مع المدرسة والمرشد الأسري، من خلال تزويده بالمعلومات اللازمة المتعلقة ببيت التلميذ وعلاقاته الاجتماعية.

• متابعة ابنائهم دراسيًا وسلوكيًا، والتواصل الدائم مع المدرسة ممايساعد على نجاح التلميذ وانجاح البرنامج الإرشادي كذلك.(أبوزعيزع،2008، 336_337)

ثانيًا: الإرشاد الأسري Family Counseling

تُعد الأسرة المؤسسة الأولى للفرد تربويًا واجتماعيًا، وهي الحاضنة التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل بتشكيل ملامح شخصيته، ويكتسب لغته وهويته الذاتية والاجتماعية، ويكتسب خبراته الأولى في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع العالم الخارجي وتكوين الاتجاهات والقيم وأساليب التعامل مع ذاته والآخرين. كما تُعد حجر الزاوية الذي يُبنى عليه نجاح الفرد واستقرار المجتمع.

ومع التطور العلمي والتكنولوجي وتعقد الحياة والتحولات المتسارعة التي تشهدها المجتمعات في مختلف نواحي الحياة، أصبحت التحديات التي تواجهها الأسر سواء الأقتصادية أو الاجتماعية أكثرصعوبة و تعقيدًا مما يؤثر على اداء وظيفتها بشكل جيد، وكذلك تغير الأدوار والمسؤوليات داخل الأسرة الواحدة وما يترتب عليها من مشاكل التنشيئة الاجتماعية، ومشكلات التعامل مع الأبناء في مراحلهم العمرية المختلفة، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على استقرار الأسرة ونمو أفلادها نفسيا واجتماعيًا. وفي هذا الإطار برزت الحاجة للإرشاد الأسري الذي يعتبر أحد أهم الأساليب الفعالة في معالجة المشكلات الأسرية، ومساعدة الأفراد داخل الأسرة الواحدة على فهم حقوقهم وواجباتهم.

• مفهوم الإرشاد الأسري

يشير مفهوم الإرشاد الأسري إلى العملية التي يتم بها مساعدة الأفراد " الوالدين والابناء" بطريقة فردية أو جماعية في فهم الحياة الأسرية ومسؤولياتها، وذلك لتحقيق التكيف الأسري وحل المشكلات الأسرية، كما تهتم بالعلاقات والتفاعل بين الوالدين بعضهم ببعض وبينهم وبين الأطفال، والعلاقات بين الأولاد بعضهم ببعض.

كما يُعرف بأنه: عملية مساعدة جميع أفراد الأسرة لفهم متطلبات الحياة العائلية وما يتصل بها من حقوق وواجبات متبادلة والأسرة في المفهوم الإرشادي تشمل جميع الأقارب من الأجداد والأعمام والأخوال.

وهو ايضًا علاقة إنسانية قائمة على السرية والثقة، تجمع بين الفرد أو الأسرة وبين المرشد الذي يمتلك المهارة في تقديم النصيحة بشكل صحيح، ويساعد في إيجاد حلول مناسبة وفقًا لظروف الأسرة.(lgtsserivice.com)

كما أنه عملية مدروسة يقدمه مرشد أسري متخصص في أستخدام أسس الإرشاد وتقنياته لمساعدة الأفراد والأسر على شكل انفرادي أو جماعي لحل المشكلات وتحقيق الأستقرار والتوافق والتكيف الأسري (الجعيد، 2021، 118).

• **أهداف الإرشاد الأسري**: يهدف الإرشاد الأسري في عمومه لمساعدة افراد الأسرة على النمو السليم من خلال تنمية علاقات ايجابية بينهم من أجل تحقيق السعادة للأسرة والمجتمع. وتتحدد أهداف الإرشاد الأسري في الآتي:

1. المحافظة على الصحة النفسية للأسرة وأعضائها.

2. إحداث تغييرات إيجابية في الأفكار والمعتقدات والسلوكيات الخاطئة لدى أعضاء الأسرة.

3. مساعدة الأسرة وأعضائها على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحقيق الوعي في التعامل الأمثل مع ضغوطات الحياة المختلفة.

4. تحقيق الذات مع تكوين مفهوم ايجابي عن الذات لدى اعضاء الأسرة ثم تكوين اتحاد ذاتي للأسرة ككيان واحد مترابط.

5. تنمية التواصل والتفاعل الايجابي بين أعضاء الأسرة وتحقيق التكيف الاجتماعي للأسرة ككل.(الجعيد، 2021، 119)

6. مساعدة أفراد الأسرة على اتخاذ القرارات المناسبة ةتعزيز الأنسجام والتعاون بينهم.

7. بناء علاقات ايجابية قائمة على الحب والتفاهم.

8. نشر مفاهيم الثقافة الأسرية الصحيحة الأيجابية، وتهيئة الجو الأسري السليم لتنشيئة الأولاد نشأة سليمة.

• الحاجة إلى الإرشاد الأسري: مع كل مايمر به الأفراد زالمجتمعات من تطورات متسارعة يحاول الكل مواكبتها والتأقلم معها، تبدوا الحاجة قوية للأرشاد الأسري مع ملاحظة التزايد في

عدد السكان، وكذلك نسب العنف الأسري، والمشكلات العادية داخل النطاق الأسري، وزيادة عدد حالات الطلاق، حيث لا تخلو أي أسرة من بعض هذه المشكلات في وقت من الأقات، بعضها يستطيع أفراد الأسرة حلها فيما بينهم، وبعضها الآخر يتمكن الأهل والمقربون المساعدة في حلها، أما البعض الآخر يحتاج إلى مساعدة إرشادية متخصصة. ويوضح حامد زهران (1980، 29_ 34) إن الحاجة للإرشاد الأسري تمثلت في الأسباب الآتية:

_ التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية السريعة والتي أثرت على الأسرة وتماسكها.

_ صراع الأجيال واختلاف المفاهيم بين الآباء والأبناء.

_ مرور الفرد بمراحل انتقالية مختلفة سواء جسمية أو معرفية.

_ الحاجة إلى حل المشاكل الزوجية قبل الوصول إلى مرحلة التفكك الأسري أو الطلاق.

_ مساعدة الأسر في الوقاية من المشكلات النفسية والتربوية للأبناء.

_ التقدم العلمي والتكنولوجي، وتطور التعليم ومناهجه.

زيادة أعداد التلاميذ في المدارس.

ويلخص (عبدالباسط متولي،2008: 24) أهم الأسباب التي تستدعي الحاجة للإرشاد الأسري في الآتي: الصراعات الزوجية، انشغال أحد الزوجين أو كليهما، التفاوت الثقافي، التفاوت في العمر، كثرة الإنجاب وعدم ترشيده، وجود أخوة غير اشقاء في الأسرة.

- **مبادئي الإرشاد الأسري: يقوم الإرشاد الأسري على مجموعة من المبادئي الأساسية وهي:**

1. يجب أن يعتمد المرشد الأسري على نظرية علمية محددة للأرشاد.

2. يجب أن يكون المرشد موضوعيًا في تعامله مع أفراد الأسرة اثناء تعديل السلوك وأن لاينحاز لأحد أفرادها على حساب الآخر.

3. تحديد التغيرات التي ترغب الأسرة في إحداثها في محيط الأسرة.

4. على المرشد الانتباه لمراكز القوى داخل الأسرة.

5. إشراك الأطفال في عملية الإرشاد الأسري لأنهم أصدق أفرادها في التعبير عن انفعالات ونظام واتصالات الأسرة.

6. المحافظة على سرية المعلومات المقدمة.

7. التعامل مع ظاهرة التحويل أثناء العلاج.

8. تحديد المرشد لعدد الجلسات التي تحتاجها الأسرة والتي يحتاجها المسترشد.

9. من الممكن أن يشترك أكثر من مرشد في علاج المشكلة.(رافدة الحريري وسمير الإمامي.2011، 168).

كما يُعد التعلم المستمر من أهم مبادئي الإرشاد الأسري بحيث يواصل المرشد النفسي التعلم وتطوير مهاراته ومعرفته في مجال الإرشاد الأسري، ومواكبة أحدث التطورات في المجال، وأن يركز على البحث عن حلول فعالة للمشاكل التي تواجهها الأسرة، وتطوير مهاراتهم في إدارة العلاقات الأسرية.

تلك المبادئي ستساعد على توفير بيئة أسرية آمنه مستقرة لتحسين العلاقات الأسرية ومن تم تعزيز الصحة النفسية لأفرادها وتحقيق التوافق النفسي لهم، وكذلك الأهداف المشتركة للأسرة الواحدة.

- **دور المرشد في عملية الإرشاد الأسري:**

يُعد تشجيع الأسرة على حضور جلسات الإرشاد وحضور المقابلات والالتزام بها من أهم أدوار المرشد الأسري. وكذلك دراسة تفاعلات وطرق اتصال الأسرة، وتوجبه وتشجيع الزوجين (الوالدين)، وتحليل المشكلة، وحل المشكلة، وذلك من خلال تمكين الأسرة من التعامل بكفاءة أكبر مع المشكلات التي تواجهها، فيعمل المرشد على تنمية مناخ الثقة والتفهم بينه وبين اعضاء الأسرة، ولايبدأ بحل أي مشكلة إلا بعد أن يقوم المرشد بدراسة أبعادها، لان الفهم الخاطىء لها ووصفها غير المنطقي قد يكون مشكلة بحد ذاتها. وتتطلب مهمة المرشد الأسري مايأتي:

1. متطلبات أخلاقية (التقبل والاحترام وسرية المعلومات ووضع الأولوية لمصلحة الأسرة وتقرير المصير وقبول الخدمة والوعي الثقافي والكفاءة).

2. متطلبات معرفية (وذلك من خلال الإعداد النظري والتدريب العملي).

3. متطلبات شخصية(من خلال درجة الوعي والإدراك والفهم والتفسير والسلوك) (الجعيد،2021، 125).

• طرق الإرشاد الأسري:

تتضمن عملية الإرشاد الأسري إجراءات وقائية وأخرى علاجية، وتقدم هذه الخدمة لمن يحتاجها من أفراد الأسرة سواء بشكل فردي أو إرشاد جماعي. ويمكن الأستعانة بمجالات الإرشاد الأخرى ومنها:

1. التربية الأسرية Family Life Education : تتناول التربية الأسرية نماذج تهدف للوقاية من المشكلات الأسرية وأثارها السيئة وكيفية تجنبها وايضًا كيفية حلها وتجاوزها إن وقعت، ويمكن تقديم هذه البرامج التوعوية من خلال المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، وكذلك وسائل الإعلام الإذاعة أو التلفزيون، للمساهمة في نشر الوعي بالتربية الأسرية السليمة.

2. الخدمات النفسية Psychological Services: وتوجه الخدمات النفسية نحو حل المشكلات الفردية أو المشتركة بين أفراد الأسرة الواحدة، والعمل على تحسين المناخ الأسري، وتحقيق التواصل البناء بين أفراد الأسرة والتخلص من التوتر الأنفعالي، وحل الصراعات والقلق الذي قد يعكر صفو الحياة الأسرية.

3. الخدمات الاجتماعيةSocial Services : يحتاج الإرشاد الأسري إلى جهود الاخصائي الاجتماعي، وذلك لتداخل العلاقات الأسرية وتعددها، حيث يعمل الاخصائي الاجتماعي على دراسة الظروف المحيطة بالأسرة، وتحديد احتياجاتها ومصادر قوتها، فضلاً عن المساهمة في تحسين العلاقات الأسرية وذلك بدعم الأسرة في التعامل مع مشكلاتها. فتعاون المرشد الأسري والاخصائي الاجتماعي يضمن تقديم مساعدة أكثر شمزلاً للأسرة.

4. الإرشاد الجماعي للأسرة Family Group Counseling: وهنا يجب أشراك من يستطيع المساعدة من أفراد الأسرة والاسهام الايجابي في عملية الإرشاد. وفي الإرشاد الأسري يكون للوالدين دور مزدوج في آن واحد فهما في الأغلب يتلقيان خدمات الإرشاد، وفي نفس الوقت يقدمان خدمة إرشادية. ولايمكن أن تتم عملية الإرشاد بنجاح دون مساعدتهما.

5. الاستفادة من موارد البيئة المحيطة Environmental Resources: يجب النظر للأسرة ضمن وجودها في المجتمع والإطار الاجتماعي والثقافي الموجودة فيه، والاستفادة من من هذا المحيط الأقارب والمدرسة والمؤسسات التربوية متى مادعت الحاجة لذلك.

وتعمل طرق الإرشاد مجتمعة على أن المرشد لايتعامل مع المشكلة بأعتبارها مشكلة فرد واحد فقط، وإنما يبحث عن أنماط العلاقات والتفاعلات التي تحدث داخل الأسرة والعمل معها على تعديلها.

ثالثاً: الإرشاد الجامعي University Counseling

تُعد الجامعة المؤسسة التربوية المسؤولة عن ثقافة المجتمع وتطوره واستمراره، كما أنها تُسهم في تنشيئة الأجيال وتطبيعهم اجتماعيًا وإعدادهم معرفيًا للمستقبل المهني الذي يلبي طموحات أفرادها ويقدم خدمة لمجتمعهم في ذات الوقت . ويمر الإنسان خلال حياته بعدة مراحل، ولكل مرحلة خصوصيتها ومشكلاتها، ويُعتقد أن النمو هو اجتياز الأزمات والمشكلات التي يمر بها الإنسان بسلام، لذلك يرى (ايرك ايركسون) عالم النفس الأمريكي أن مرحلة الشباب فيها عقبات ومشكلات لها أهمية كبيرة في حياة الفرد، إذ يعاني الفرد في هذه المرحلة من تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية، تسبب له أزمات نفسية وتوتر وإحباط وخوف من المستقبل المجهول. وفي هذه المرحلة يكون الطالب الجامعي في مرحلة الرشد المبكر التي تتسم بالاستقلالية الاجتماعية والأتزان الانفعالي والقدرة على التفكير المعقد، ويواجه الطلبة في بداية حياتهم الجامعية ظروفًا ومشكلات مختلفة أكاديمية ونفسية، مطالبون بالتكيف معها.

ويرى(العبيدي،2010، 8) إن الحياة الجامعية بصورة عامة والسنة الأولى خاصة تُعد تحديًا صعبًا لمعظم الطلبة كونها مرحلة انتقالية من الحياة المدرسية إلى الحياة الجامعية والتي قد يتعرض خلالها للأزمات النفسية، حيث تبرز الصراعات بين احتياجاتهم والصعوبات التي يواجهونها في تكيفهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

لذلك صار لزاما على الجامعة إن تنظم أهدافها ومناهجها ووسائلها لخدمة أهدافها الجديدة لأنها أحدى الوسائل العلمية للتربية المستدامة. ولما كانت الجامعة مؤسسة تعليمية وجدت لخدمة المجتمع الذي توجد فيه فأنها تستمد فلسفتها من فلسفة المجتمع الذي تنتمي إليه ومن ثم فأنها تبني مناهجها وتصوغ طرائقها التربوية بحيث تنجح رسالتها إزاء المجتمع(إبراهيم، والكزة.1986، 39).

والتكيف مع الحياة الجامعية متطلبًا أساسيًا لنجاح الطلبة وتحقيق أهدافهم، واستمرارهم بالدراسة الجامعية، وأن تكبفهم هو مؤشر على انسجامهم وتأقلمهم، أما سوء التكيف فيعد مؤشرًا على أن هناك حاجات غير مشبعة لدى الطلبة داخل البيئة الجامعية، ممايترتب عليه تدني الاداء أثناء فترة التعليم ومابعدها (الليل، 1993، 188).

وتعد شريحة الشباب من أهم شرائح المجتمع، لكونهم قادة المستقبل وعليهم تُبنى آمال المجتمع ومستقبله، ويرى المجتمع نفسه من خلال شبابه وهم الأساس في إحداث التغيرات الشاملة في مجالات الحياة كافة (الحوشان،2000، 3). وفي هذه المرحلة يؤكد الفرد ذاته ويتحمل المسؤولية الاجتماعية ويختار مهنته المستقبلية، لذا لابد من أن تسهم الجامعة في سد حاجات الطلبة المختلفة، لتحقيق النمو المتكامل والسليم لشخصياتهم، وتحقيق التكيف الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي، والصحي .

ويشكل نظام الإرشاد ركيزة أساسية تستند عليها عملية رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للنظم التربوية. وقد أجريت العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية اعتماد نظم فعالة للإرشاد على جميع المستويات في العملية التربوية، فالجامعة بحاجة للأرشاد لأنه يؤدي إلى فهم الطلبة فهمًا هادفًا يساعدهم على أن يصبحوا أكثر قدرة على فهم أنفسهم وبيئتهم ومشكلاتهم، وإن الحاجة للإرشاد أصبحت ملحة ينبغي تطويرها وجعلها تعالج المشكلات اليومية التي يواجهها الطلبة(رمح، 1986، 27).

ومن أهم الأهداف التي يسعى المرشد إلى تحقيقها في الجامعة مايلي:

1. تشجيع وإثابة جميع الطلبة لأكتساب وممارسة متغيرات العملية التعليمية.

2. مراعاة الفروق الفردية واكتشاف مواهب الطلبة وقدراتهم وتوجيهها لما فيه صالح الفرد والمجتمع.

3. إرشاد الطلاب غير العاديين وتمكينهم من أثبات ذاتهم وتحقيق ذواتهم.

4. إعداد البرامج الإرشادية الفردية والجماعية بما يحقق النمو التربوي المناسب للطلبة.

5. تنفيذ البرامج الإنمائية والوقائية والعلاجية والعمل على تحقيق الأهداف التربوية (محمود، 1985، 62).

- **أهمية الإرشاد النفسي للطالب الجامعي:**

تكمن أهمية الإرشاد النفسي إلى أنه ليس مجرد إسداء نصح للآخرين، أنما هو عملية يتم فيها حل المشكلة عن طريق التفكير، ومهمة المرشد أن يجعل مثل هذا النوع من التفكير ممكنًا عند المسترشد، وترجع أهميته في أنه يتضمن أكثر من مجرد حل المشكلة أي أن وظيفته هي أن يحدِث في الفرد تغيرات تمكنه من حل مشكلاته (اليتيم،2009، 57).

كما يساعد الإرشاد النفسي الفرد على إعادة النظر في خبراته ومشكلاته، وفهم ذاته بصورة أعمق، والتعرف إلى إمكاناته وقدراته، وهو مايمكن أن ينعكس على صحته النفسية وفاعليته في الحياة المعاشة وعلاقاته بالآخرين.

وتعد الحياة الجامعية أحد أهم المراحل الرئيسية في حياة الطالب، ومن خلالها يستطيع بناء شخصيته الانسانية والعلمية والمهنية والثقافية بدرجة كبيرة إذا أحسن التفاعل والتعايش داخلها، حيث تختلف طبيعة الدراسة الجامعية عن طبيعة الدراسة بالمراحل السابقة، فالطلبة هم جزء أساسي من المجتمع وتجاهلهم وحرمانهم من إشباع احتياجاتهم الأساسية يقود إلى العديد من المشكلات والصعوبات الدراسية والنفسية والاجتماعيةسواء كان ذلك داخل أسوار الجامعة أم خارجها، هذه المشاكل ستؤثر بشكل واضح على أداءهم الدراسي وتفاعلهم الاجتماعي وعلى شخصيتهم وثقتهم بأنفسهم. وهنا يأتي دور المرشد النفسي في مساعدة الطلاب في القيام بعليات التوجيه والإرشاد النفسي، حيث يقوم المرشد بتقديم خدماته المهنية من خلال العلاقة الإرشادية القائمة بينه وبين المسترشد والتي تتمثل في مساعدته على فهم نفسه كإنسان وتقبلها، ممايؤدي إلى زيادة قدرته على التعبير عن نفسه والمساهمة في تنمية قدرته على التكيف، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات والتعامل مع المواقف الضاغطة، وكذلك القدرة على بناء علاقات اجتماعية تكون أكثر توافقًا مع الآخرين. وعليه فإن وظيفة الإرشاد النفسي الجامعي لايجب أن تقتصر على علاج المشكلات بعد وقوعها، وإنما يجب أن تتجه نحو الجوانب الوقائية والنمائية التي تحدثنا عنها سلفًا، وذلك من خلال مساعدة الطالب على اكتشاف إمكاناته وتنمية قدراته والأستفادة منها شخصيًا وأكاديميًا.

إن الإرشاد النفسي الجامعي يعتبر أحد دعامات رعاية الطالب الشاب رعاية متكاملة، حيث يجمع بين المساعدة في حل المشكلات من جهة والعمل على تنمية الشخصية وزيادة الثقة بالنفس وتحقيق

التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي من جهة أخرى. فتحسن الحالة النفسية للطالب قد ينعكس على قدرته على التركيز في التحصيل والدراسة ومجابهة الضغوط الأكاديمية كذلك، فالطالب الجامعي لايواجه متطلبات الدراسة فقط، وأنما يحتاج كذلك إلى فهم نفسه وأثبات ذاته وتحديد مستقبله وبناء علاقات متوازنة مع الآخرين. ومن تم فإن توفير خدمات إرشادية فاعلة داخل مؤسسات التعليم العالي بكافة صورها لاينبغي أن ينظر إليها بأعتبارها استجابة لأحتياجات الطلاب في حل مشكلاتهم بعد حدوثها فقط، بل بأعتبار الإرشاد وسيلة وقائية ونمائية تسهم في بناء شخصية الطالب الجامعي بصورة أكثر توازنًا وتدعم قدرته على الأستفادة من قدراته وامكاناته وتحقيق طموحاته وأهدافه الشخصية والأكاديمية والمهنية مستقبلاً.

- **الخطة الإرشادية داخل الجامعة :**

تتخذ أي خطة أرشادية داخل الجامعة مسارين أثنين هما:

1. المسار التقليدي: ويتطلب إرشاد كافة الطلبة في الجامعة ويكون إرشاد عام وشامل.

2. المسار الوقائي: ويتطلب التوجه إلى الطلبة كافة في الجامعة للكشف عن أولئك الذين لديهم استعداد للإصابة بالإضطرابات السلوكية النفسية، ويحتاج المرشد إلى استعمال الأبحاث التنبؤية التي تكشف عن النزعة للأضطراب النفسي أو السلوكي، ويتطلب إجراء الأبحاث وأعداد وبناء المقاييس (العزة،2007، 267).

- **مهام المرشد الجامعي:**

ترتبط المهمة الإرشادية ارتباطًا وثيقًا بالحياة الاجتماعية والجامعية للطالب ذلك لأنه يعد حالة فاعلة في نظر الطالب لتحقيق أعلى درجة من التوافق فضلاً عن أي سوء التوافق، وأن أهم ركيزة من الركائز المهام الإرشادية هي مهمة مواءمة الطالب للواقع الجامعي وإن هذه المهمة لا لايمكن تطبيقها مالم يكن هناك مرشدًا جامعيًا مهنيًا له قاعدة رصينة من المهارات والخبرات في مجال عمله.

والإرشاد الجامعي مفهوم يقصد به عملية مستمرة تتضمن سلسلة متصلة من الأنشطة الإرشادية تهدف إلى تحسين البرامج الإرشادية والتي تتضمنها عملية التنظيم مبتدئة ببناء القاعدة المعلوماتية واستنتاج أهدافها وصولاً إلى تقويم العملية الإرشادية الحاضرة والمستقبلية مع التأكيد على إن

البناء ينبغي أت يحتوي على أنشطة متنوعة عن طريق تحليل المواقف بجميع نواحيها، وكذلك تنظيم عملية تحسين الأنشطة والبرامج بواسطة الفلسفة التخطيطية، فضلاً عن تحديد الأنشطة والبرامج ووثائقها عن طريق تبني خطة عمل تطويرية وكذلك تحديد الإستراتيجية عن طريق تهيئة الخطة السنوية للبرامج الإرشادية الجامعية (التميمي،2014، 25).

ويمكن تحديد أهم المهام الإرشادية في الجامعة بالآتي:

1. التعاون المشترك بين جميع الأقسام والإدارات بالجامعة في حل مشكلات الطلاب، والأستفادة من جميع الخبرات والتعاون مع اعضاء هئية التدريس لخدمة العملية الإرشادية.

2. إقامة علاقة طيبة ودية تتسم بالتقبل والتسامح والتشجيع بين طلبة الجامعة والمرشد النفسي ليصبح موضع تقثهم وتشجيعهم على طلب مساعدته في حل المشكلات التي قد تواجههم أكاديميًا أو نفسيًا.

3. الاهتمام بمشاعر وانفعالات الطلبة والعمل على المشاركة في الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية.

4. المساهمة في تنظيم لقاءات مباشرة مع الطلبة شهرية وفصلية.

5. مساعدة الطلبة في تنمية شخصياتهم من جميع النواحي الفكرية والوجدانية والجسمية من خلال عملية الإرشاد الجمعي للطلبة.

6. تزويد اللجنة المركزية بالجامعة بالتقارير الشهرية والتي تتضمن خلاصة عمل المرشد لكل شهر والأساليب التي اتبعها في معالجة المشكلات.

7. تشجيع الطلبة المتفوقين من خلال منحهم دعمهم ماديًا أو معنويًا.

8. توجيه الطلبة نحوالألتزام بالقيم الخلقية والابتعاد عن العادات والممارسات غير الصحيحة وغرس المفاهيم والقيم الحميدة.

9. البحث والتحري عن الأسباب التي تؤدي إلى تغيب بعض الطلاب عن الدوام وحضور المحاضرات.

10. القيام بعملية المسح للمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للطلبة في بداية كل فصل دراسي لتحديد المشكلات العامة والفردية التي تواجه الطالب والكلية، من خلال الإستعانة بالأقسام العلمية ومرشدي الصفوف.

11. تنظيم سجلات تخص الإرشاد النفسي كسجل دراسة الحالة وسجل أسماء الطلبة وسجل شامل لخطة العمل الأسبوعي.

12. إحالة بعض الحالات النفسية والاضطرابات السلوكية الحادة التي يتعذر على المرشد متابعتها ومعالجتها إلى الجهات المختصة.

13. دراسة الحالات غير الطبيعية كالانطواء والعدوان وكثرة الغياب وانخفاض المستوى التعليمي والتغير المفاجيء في السلوك.

14. المحافظة على سرية المعلومات التي تستوجب ذلك حفاظًا على مصلحة الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

15. معرفة ميول واتجاهات الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم.

16. الاهتمام بالطلبة غير العاديين (المتفوقين والمتأخرين دراسيًا).(حسن وآخرون،1988، 11_17)

- **الأساليب الإرشادية: يمكن تصنيف أساليب الإرشاد إلى:**

1. الإرشاد المباشر Direct Counseling: ويتم التركيز في هذا الأسلوب على مشكلة الإرشاد أو المشكلة المسترشد ولايهتم بالمسترشد نفسه، كما يتم التعامل في هذا الأسلوب مع الجانب العقلي للمسترشد وليس الجانب الانفعالي ويسمى هذا الأسلوب بالإرشاد المتمركز حول المرشد. وقد حدد (وليامسون)Williamson مجموعة من الخطوات لهذا النوع من الإرشاد نذكرها بإيجاز:

_ التحليل Analysis: ويتم فيها جمع المعلومات من مصادر متعددة كالأسرة والجامعة والأقران، والوصول إلى فهم عميق لمشكلة المسترشد. ويرى (وليامسون) أن دور المسترشد في هذا الأسلوب من أساليب الإرشاد هو دور سلبي لأن المرشد هو صاحب السلطلة العليا فما عليه إلا أن يتلقى الحلول والتعليمات.

_ **التركيب** Synthesis: وهي عملية تنظيم وتبويب المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادرها المتنوعة وتبويبها ضمن مجالات.

_ التشخيص Diagnosis: وهي توقعات وتكهنات المرشد عن أسباب المشكلة وجذورها.

_ **التنبؤ Prognosis**: وهي توقعات المرشد حول التطورات المستقبلية للمسترشد وذلك من خلال معرفة مآل المشكلة حادة، معقدة أم بسيطة.

_ **الإرشاد Counseling**: وهي الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد، بمعنى آخر هي الخدمات الإرشادية المقدمة للتخلص من المشكلة.

_ المتابعة Follow-up: هدفها الأساسي تعويد المسترشد على كيفية حل مشكلاته المستقبلية ، والتأكد من مدى نجاح المرشد في إرشاد هذه الحالة. وهذه المرحلة تحتوي على خطوات المساعدة التي قدمها المرشد للمسترشد بما في ذلك تقديم البرنامج الإرشادي الذي استخدمه المرشد في حل هذه المشكلة.

2. **الإرشاد غير المباشر** Indirect Counseling **:** أرتبط هذا الأسلوب من الإرشاد بنظرية الذات ل (كارل روجرز)Carl Rogers والتي كان من أهم أسسها مايلي:

_ الفرد يعيش في عالم متغير يكون هو مركزه.

_ الفرد يستجيب ككل منظم لماهو موجود في المجال الظاهر.

_ المجال الأدراكي للفرد هو الحقيقة؛ لأن الكائن الحي يستجيب لهذا المجال كما يخبره ويتصوره.

_ للفرد ميل أو اتجاه يسعى أن يكون واقعيًا.

_ السلوك هو محاولة لها هدف وهو إشباع الحاجات في المجال المدرك.

_ الانفعال يصاحب ويسهل عملية السلوك والوصول إلى الهدف.

_ الإطار الداخلي للفرد نفسه هو أفضل نقطة لفهم السلوك.

_ المجال المدرك عند الفرد يصبح بالتدريج متميز ومتلائم مع الذات.

_ تتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة ومع الآخرين.

_ القيم المرتبطة بالخبرات وهي جزء من بناء الذات هي في بعض الحالات قيم يمارسها الفرد مباشرة، وفي بعض الأحيان هي قيم مأخودة من الآخرين ولكنها تُدرك بشكل مشوه كما ولو إنها خبرة مباشرة.

_ عندما تمر الخبرة بحياة الفرد تكون أما: (خبرة رمزية مدركة ومنظمة ولها علاقة بالذات)، (خبرة مهملة لعدم وجود علاقة مدركة مع بنية الذات)، (خبرات محرومة من التكوين لأن التجربة ليست مستقرة).

_ أحسن السلوك هو الذي يمارسه الكائن والذي يتسق وفكرة الذات.

_ صعوبة التكيف النفسي: ويحدث عندما يرفض الفرد أهمية الوعي الحركية والجسدية الداخلية، وعندما تقع هذه الحالة يحث توتر نفسي قوي.

_ أي خبرة لاتتسق وبناء الذات يمكن إدراك خطورتها. وكلما زادت هذه المفاهيم " الخبرات" أصبح بناء الذات أكثر جفافًا.

من كل ماسبق يمكن الأستنتاج إن عملية الإرشاد النفسي يجب أن يكون محورها المسترشد؛ لأنه الوحيد القادر على كشف ذاته والوصول للحل المناسب لمشكلاته، والمرشد ماهو إلا مساعد وموجه ووظيفته الأساسية المشاركة الوجدانية وتقمص مشكلة المسترشد وإشعاره بها، أما الإرشاد هنا يعني تهيئة الجو النفسي الملائم أثناء جلسات الإرشاد لكي يتمكن المسترشد من تفريغ انفعالاته ومشكلاته والوصول إلى قراراته بنفسه.

3. **الإرشاد الخياري** Eclectic Counseling **:** أو مايُعرف بالأسلوب الانتقائي، والانتقائية ليست نظرية بل هي محاولة أن تكون منسقة. وقد حاول (ثورن) Thoren أن يوضح خصائص هذا الأسلوب وهي كالآتي:

_ تجميع كل ماهو معروف في مجال أساليب وطرق الإرشاد.

_ وضع تعريف اجرائي عملي لكل طريقة.

_ تقويم الديناميات الوظيفية لكل طريقة من خلال التحليل التجريبي.

_ توضيح علاقة العلاج النفسي بالمرض النفسي.

_ التعرف على متى تكون الطريقة المعينة فعالة ومتى تكون غير فعالة وضارة.

_ تحقيق الصدق التنبؤي خلال التطبيق العملي.

وبما أن السلوك الإنساني يختلف من شخص لأخر وذلك بأختلاف طبائعهم وأحوالهم النفسية وميولهم واتجاهاتهم، فعليه ليس من المعقول أو الممكن تعميم حل حالة إرشادية على حالات أخرى ولو كانت مشابهة. لأنه توجد مستجدات كثيرة تحدث للفرد وتؤدي إلى أن أدراكه لحل معين قد لايتفق معه بعد فترة من الزمن وذلك لعوامل النمو والخبرة.

وقد حدد (زهران) أساليب الإرشاد الخياري في عاملين هما:

أ. **الاختيار بين الطرق**: وهي تعامل المرشد مع طرق الإرشاد بحياد وأن يختار بينها بمرونة وبما يناسب الحالة والمشكلة وظروف عملية الإرشاد.

ب. **الجمع بين الطرق**: وهو أن يجمع المرشد النفسي بين أكثر من طريقة ويختار من كل طريقة أفضل مافيها وأنسبها لحل المشكلةويمزجها مع بعض لتكون أكثر فائدة مماهي مفردة.(التميمي، 2016، 28_32)

وفي الوسط الجامعي يمكن استخدام نوعين من الإرشاد وهما:

1. الإرشاد النفسي الفردي Individual Counseling: وهي تُعنى بمسترشد واحد وجهًا لوجه في كل جلسة وتعتمد فعاليته على العلاقة الفعالة بين المرشد والمسترشد، ويستعمل عادة في الحالات الخاصة جدًا والتي يتعذر فيها الإرشاد الجماعي. وتعتمد العلاقة المتبادلة على رعاية المسترشد الذي قد يعاني من مشكلات دراسية أو نفسية أو اجتماعيةأو صحية. كسوء التكيف الدراسي وخاصة لدى طلبة السنوات الأولى، والرسوب وعدم القدرة على إدارة الوقت. ومشكلات الانحراف وتعاطي المخدرات والعنف، أو مشكلات العزلة والانطواء وقلق الامتحان، ومشاكل الأمراض المزمنة والأحتياجات الخاصة. وتكمن أهميته في:

_ جمع المعلومات وتبادلها.

_ كسب ثقة المسترشد وإثارة دافعيته .

_ الحدبث عن المشكلة وتشخبصها (عبدو،2018، 29_30).

2. الإرشاد الجماعيGroup Counseling : ويكون في شكل جلسات جماعية مع المسترشدين (محاضرات عامة، ورش إرشادية) ويساعد الإرشاد الجماعي على تجريب سلوكيات جديدة لتحسين مهارات التواصل الجماعي، والحصول مقترحات وأفكار من المجموعة الإرشادية التي يكون لدى اعضائها اهتمامات ومشكلات مماثلة.

المبحث الثالث: البرامج الإرشادية ودورها في بناء الشخصية

تُعد البرامج الإرشادية التدريبية من الأدوات الإنمائية للموارد البشرية في المجالات الحياتية والمهنية المختلفة؛ إذ أصبحت هذه البرامج وبناؤها وإعدادها من المواضيع المهمة والجوهرية التي تشغل الباحثين والمهتمين في مجال التطور الإنساني وتحسن الآداء وحل المشكلات والعقبات التي تواجه الأفراد والمجوعات على حد سواء، وذلك لأن البرامج العلمية المخطط لها والمقننة هي السبيل الأفضل لتحسين الأداء ومجابهة المشكلات والتوافق مع الذات ومع المجتمع المحبط. إن مانشهده اليوم من تطورات معرفية وعلمية وتقنية والتغيرات السريعة في تكنولوجيا المعلومات، وماتشهده المؤسسات التعليمية وغيرها من منافسة فيما بينها لتقديم الأفضل للأفراد، ولأن العنصر البشري هو الركيزة الأساسية في تحقيق تقدم المجتمعات وتطورها، كل ماذُكر زاد من أهمية البرامج الإرشادية وضرورة فاعليتها في مختلف المجالات والمؤسسات وما تحدثه هذه البرامج من أثر في تغيير سلوكيات ومواقف ومهارات المسترشدينبطريقة ايجابية والرفع من كفاؤتهم وحل مشكلاتهم في شتى المجالات.

وتتضمن البرامج الإرشادية إجراءات منظمة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، ويتم تقديمه بالأعتماد على أسس علمية وعملية لتحقيق الأهداف الإرشادية والنمائية والوقائية. وتتسم هذه البرامج بصفة التعليم وتقديم المعلومات، ومن هذه البرامج تعليم مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتخطيط مهارات الدراسة (عبدالعظيم،2013، 14).

وتُعرف البرامج الإرشادية بأنها: تكنيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد في تهيئة وإعداد الموقف الإرشادي بقاعة مجهزة ومحددة بمدة زمنية وفقًا لتخطيط وتصميم هادف محدد يعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه (ضيف الله،2014، 22).

ويوضح العقيلي (1996، 116) إن برامج التدريب في عمومها عملية مخطط لها تقوم باستخدام أساليب وطرق معينة تهدف إلى تحسين وصقل المهارات لدى القوى البشرية في سبيل توسيع نطاق معرفتهم ورفع كفاءتهم.

في حين بين بطرس (2010، 45) إن البرامج الإرشادية هي منهج ومفردات تدريبية نريد تنميتها وتطويرها للمسترشد حتى يتسنى لهم تطبيق المفردات التعليمية ذات العلاقة بموضوع التدريب لكي يحدث تغيير وتعديل في السلوك.

أما عبدالعظيم(2013، 48_49) فيعرف البرامج الإرشادية بأنها مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية، وتربوية، تستند إلى مبادئي وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته والتوافق معها.

وتعرفه نيللي كامل (2015، 119) بأنه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية مباشرة فرديًا أو جماعيًا لجميع من تضمهم المؤسسة سواء كانت (مدرسة، جامعة، أسرة...) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالأختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها.

أما راجح (2023، 4) قتعرفه بأنها برنامج مدروس ومخطط ومحدد في ضوء أسس ونظريات علمية وفنية تتضمن عددا من المعارف والمهارات والإرشادات تقدم لمساعدة وتبصير المسترشد بكيفية التعامل مع مشكلاته وحلها بشكل ايجابي.

هذا وتعد البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، ودليلاً على الممارسة الإرشادية وهو مجموع تفاعل: علم، وفن، وممارسة، وتعلم، وتعليم.

- **أهداف البرامج الإرشادية:**

تسعى البرامج الإرشادية في مجملها لتحقيق هدفين أساسيين الأول هدف عام ومشترك بين كل البرامج الإرشادية ويُعد الهدف ذاته من عملية الإرشاد والمتمثل في تحقيق التوافق النفسي وتحقيق الذات والتمتع بالصحة النفسية، أما الهدف الثاني فهي أهداف خاصة تختلف بأختلاف المستفدين من البرنامج الإرشادي وبأختلاف المشكلات والصعوبات التي يعانون منها. كما يتم التأكيد على أن أي برنامج إرشادي لابد و أن يكون إما انمائيًا أو وقائيًا أو علاجيًا (المعصوابي،2015، 15).

ويرى الباحثون في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية إن أهداف البرامج الإرشادية تختلف وتتباين بتباين المشكلات التي يعاني منها الأفراد في مراحلهم العمرية المختلفة سواء أطفال، مراهقين، شباب، وكبار السنن وكذلك ديمومتها، وخطورتهاعلى الصحة النفسية للفرد أو الجماعة.

وبمكن تحديد أهداف البرامج الإرشادية كالآتي:

1. تقليل المعاناة النفسية للأفراد وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة.
2. تغيير السلوك السلبي إلى السلوك الإيجابي.
3. تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر ايجابية.
4. تغيير الصورة العقلية السلبية للذات إلى صورة ايجابية.
5. تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية وتصحيح الأفكار الخاطئة.
6. إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة (الغاسمي،2012، 36).

إن الهدف الأساسي لأي برنامج ارشادي هو تحقيق النمو في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية، وبالتالي رفع كفاءة الأداء في المجال الذي يتناوله المرشد بالإرشاد والتوجيه. والركيزة الأساسية لتحقيق أهداف أي برنامج عامة كانت أو خاصة هو (توفير مقومات التعلم الأنتقالي)؛ لأنه لا يتحقق إلا بفهم العلاقات بين الخبرة الجديدة التي يسعى المرشد لترسيخها والبناء المعرفي السابق للمسترشد، بحيث يتم استدماج المعرفة لدى المسترشدين لكي تصبح جزءًا أساسيًا من بنائهم، ومن ثم يستطيعون نقل هذه الخبرة إلى مواقف مختلفة من حياتهم.

والمحك الأساسي لنجاح جلسات برامج الإرشاد هو التغيير والتعديل في سلوك المسترشد ومدى تحقق أهداف البرنامج الإرشادي.

- **أسس بناء البرامج الإرشادية:**

تستند برامج الإرشاد على مجموعة من الأسس والمسلمات والمبادئي التي تفسر السلوك بشكل عام، والتى يجب أن يلتزم بها المرشد في عمله وهي كما وضحها السدحان وآخرون (2018، 28) كالآتي:

1. الأسس النفسية: وترتبط بالمسترشد من حيث معرفة خصائصه وميوله ومطالب نموه، فلكل مرحلة من مراحل العمر التي يمر بها الفرد مطالب لابد من أن تحققها لكي يتم النمو للفرد بشكل سليم، بحيث نقدم لهم برامج تربوية ارشادية متكاملة تراعي ميولهم ومتطلباتهم في جميع نواحي النمو، والأستفادة منها في بناء البرامج الإرشادية والتخطيط لها ، الأمر الذي ينعكس بشكل ايجابي على بناء شخصية المسترشد.

2. الأسس الاجتماعية: كل فرد يعيش في واقع اجتماعي له معايير وقيم خاصة به، وكل سلوك يقوم به فهو سلوك فردي وجماعي في الوقت نفسه، ويتأثر سلوكه بالجماعة التي يعيش معها وينتمي إليها. وعلى ذلك تعني الأسس الاجتماعية في بناء البرامج الإرشادية الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها. وتنطلق تلك الأسس بدراسة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المسترشد ومعرفة أهداف المجتمع وموارده وما يسوده من عادات وتقاليد، وذلك حتى يبني البرنامج بمايتناسب مع هذا المجتمع.

3. الأسس التربوية: إن من أهم العناصر التربوية التي يجب مراعاتها في البرامج الإرشادية هي كما وضحها العاسمي (2012، 37-38):

_ أن يكون هدف البرنامج الإرشادي متماشيًا مع الفلسفة العامة للمؤسسة التربوية التي يطبق فيها.

_ أن يكون البرنامج الإرشادي جزءا لايتجزأ من العملية التربوية والتعليمية ومكملا لها.

_ الأهتمام بدور المرشد تربويًا وتدعيم تصرفاته وتفاعله في رسم الخطط والعمل على تنفيذها.

_ اعتبار المسترشدين المشتركين في البرنامج على درجة من السواء. تمكنهم في تلقي البرنامج وما يتضمنه من خبرات ومهارت.

_ الاعتماد على الواقع في إعداد وتنفيذ البرنامج الإرشادي بين جميع العاملين في المؤسسة التربوي.

- **أنواع البرامج الإرشادية:**

تتنوع البرامج الإرشادية وتختلف حسب أهداف الجلسات الإرشادية، فمنها البرامج الفردية والبرامج الإرشادية الجماعية، ولكي تحقق البرامج الإرشادية أهدافها يجب اختيار النوع المناسب

والذي يتلاءم مع نوعية المسترشدين ومشكلاتهم حسب الأهداف المحددة والمطلوب تحقيقها، ويحدد (السدحان،2018، 36) أنواع البرامج الإرشادية كالآتي:

1. **البرامج الإرشادية الفردية**: وهو برنامج مُعَد لإرشاد مسترشد واحد في المشكلات الشخصية والخاصة جداً كالمشكلات الزوجية والأسرية والنفسية.

2. **البرامج الإرشادية الجماعية**: وهي برامج تختص بإرشاد عدد من المسترشدين في جماعة ارشادية صغيرة بشرط أن تتشابه مشكلاتهم بأستخدام أساليب متنوعة للإرشاد منها السيكو دراما، التمثيل الاجتماعي، الندوات والمناقشات.

3. البرامج الإرشادية المباشرة: ويتمثل في الإرشاد المتمركز حول المرشد والذي يقوم فيه المرشد بدور نشط ايجابي، ويستخدم ذلك مع المسترشدين المتعجلين وناقصي المعلومات وذوي المشكلات الواضحة، وهو يقدم نصحًا ويستخدم الاختبارات والمقاييس لجمع المعلومات وتحليلها.

4. البرامج الإرشادية غير المباشرة: وتتمثل في الإرشاد المتمركز حول المسترشد، حيث يوضع المسترشد في دائرة الأهتمام وتتم علاقته في جو نفسي يمكنه من تحقيق أفضل نمو، ودور المرشد بمثابة مرآةلوضوح الرؤية وأن يجعل المسترشد يشعر براحة وجو خال من أي ضغوط أو تهديد.

5. **البرامج الإرشادية الدينية**: وتتناول مشكلات الانحراف أو الشعور بالألم والخوف والقلق عن طريق الأستغفار وذكر الله.

6. **برنامج الإرشاد السلوكي: يستخدم لعلاج المشكلات السلوكية بأستخدام أساليب سلوكية متنوعة.**

7. **برنامج الإرشاد باللعب** : مثل حالة الإرشاد العلاجي للأطفال، حيث يساعد في رعاية نمو الأطفال نسبيًا، ورعايتهم وحل مشاكلهم اليومية.

هذه الأنواع الإرشادية تعمل على تسهيل العملية الإرشادية للمرشد والمسترشد على حد سواء، ومن خلالها يستطيع المرشد اختيار البرنامج أو النوع الأنسب حسب حالة الإرشاد، وتمكنه من مواصلة عمله كما هو مخطط له وتحقيق الأهداف المرجوة.

• الأسس " المعايير" التي تُبنى عليها البرامج الإرشادية:

البرامج الإرشادية لا تبنى ولاتأتي من فراغ وإنما تستمد جلساتها من أساس نظري ومفاهيم محددة تدعمها وتحقق أهدافها وتتمثل هذه الأسس في:

1.الأساس النظري السليم: وهو يعني استناد البرنامج الإرشادي لنظرية واضحة ولأساس فكري محدد، وأن تكون أساس الجلسات واضحة لكل من المرشد والمسترشد، فالأساس النظري هو الموجه والدعم لعملية الإرشاد. كما يجب الألتزام بأخلاقيات الإرشاد النفسي.

2. العمر الزمني للمسترشدين المشاركين في البرنامج الإرشادي والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها.

3. مراعاة مطالب النمو تبعًا لمراحل النمو التي يمر بها المسترشد، حيث إن كل مرحلة تتميز وتختلف عن المراحل الأخرى.

4. مراعاة الفروق بين الجنسين واختلافهم جسميًا وانفعاليًا.

5. مراعاة نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشدين.

6. يجب أن يتميز البرنامج الإرشادي بالواقعية، وفي حدود الإمكانات المتاحة.(حسان،2009، 19)

خطوات بناء البرامج الإرشادية: يُبنى البرنامج الإرشادي على مجموعة من الخطوات المحددة كالآتي:

_ تحديد الأهداف العامة والفرعية: فالأهداف هى التغيرات المرغوب إحداثها.

_ تحديد الفئة المستهدفة من الإرشاد.

_ اختيار محتوى الإرشاد والذي يُمكن المرشد من تحقيق الأهداف.

_ اختيار وتخطيط الأنشطة والوسائط الداعمة.

_ التغذية الراجعة المقدمة في البرنامج الإرشادي.

_ التقييم حيث يجب أن يكون لكل برنامج إرشادي مخطط له ومنظم على تقييم عام وشامل (الشاوري وعبدالرزاق،2018، 415).

- **تقييم البرامج الإرشادية:**

يُعتبر تقييم البرنامج الإرشادي من الخطوات الأساسية والمنهجية عند بناء أي برنامج إرشادي، ويهدف التقييم إلى كشف مدى فاعلية البرنامج ومدى نجاحهأو فشله.(عبدالهادي والعزة،2007، 151)

كما يحدد التقييم الجيد نواحي القوة والضعف في البرنامج، وهو عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسؤولون عن البرنامج تخطيطًا وتنفيذًا، بل إن من ركائز تقويم البرامج الإرشادية إشراك المشاركين في البرنامج في عملية التقويم؛ وينبغي أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة في كل مرحلة من مراحل الإرشاد حتى يتمكن المرشد من تدارك نواحي القصور، وتعزيز النواحي الايجابية، ومن بين أساليب التقويم استمارة التقييم، والتقارير العامة. ويتم الاعتماد على نوعين من المعايير في تقييم البرنامج الإرشادي، المعايير الداخلية والخارجية، وتشمل المعايير الداخلية مدى شمول الخدمات الإرشادية لأكبر عدد من المسترشدين، ومدى تنوع الخدمات التي يقدمها المرشد من خلال برنامجه الإرشادي. أما المعايير الخارجية فتتعلق بمدى فعالية البرنامج الإرشادي في مواجهة مشكلات المسترشدين، ومدى مساهمته في نموهم النفسي والمهني.

ختامًا تُعد البرامج الإرشادية عملية مقصودة مخطط لها تهدف إلى مساعدة المسترشد على فهم ذاته، وتنمية قدراته، واتخاذ قراراته المهنية والحياتية بشكل سليم، وهو يُعنى بتنمية الشخصية بجوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية وهذه الجوانب لاتمثل أهدافًا منفصلة عن بناء الشخصية بل تعتبر مكونات أساسية تساعد المسترشد على التعامل بصورة أكثر ايجابية مع المشاكل والمواقف المعقدة التي يواجهها في حياته. وعليه فأن برامج الإرشاد تعتبروسيلة نفسية تربوية. تسهم في بناء الشخصية من خلال الجمع بين جوانبه المختلفة الوقائي والنمائي والعلاجي؛ حيث تساعد على الوقاية من بعض المشكلات، وتنمية قدرات المسترشد وإمكاناته، ومجابهة العراقيل التي قد تعوق توافقه ونموه. كما أن المشاركة في البرامج الإرشادية تُمكن الفرد من تطوير ذاته وزيادة ثقته بنفسه وتحديد أهدافه وتحسين علاقاته بالآخرين، وهو مايؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق التوازن النفسي وتطوير الشخصية بشكل كامل ومتناسق. وإن فاعلية هذه البرامج تتأثر بطبيعة العلاقة التي تنشأ بين المرشد والمسترشد، وبما يمتلكه المرشد من صفات شخصية ومهنية تساعد على توفير بيئة إرشادية آمنه قائمة على الاحترام والتقبل والتعاطف.

وبذلك يعتبر الإرشاد النفسي من الأمور المهمة لأي مجتمع من المجتمعات، فهو عملية قد يحتاجها أي فرد في أي مرحلة من المراحل وفي أي موقف من المواقف التي يمر بها في حياته، وتتم عملية الإرشاد الصحيحة وفق برنامج إرشادي مخطط ومنظم.

المراجع:

1. إبراهيم، فوزي طه والكزة، رجب أحمد (1986). المناهج المعاصرة، ط3، مكتبة الطالب الجامعي.

2. ابن منظور، محمد بن مكرم (1444ه). لسان العرب، ط3، ج3، ج6، بيروت: دار زهران.

3. أبو عطية، سهام دروبش(1997). مبادئي الإرشاد النفسي: المعايير الأخلاقية بالإرشاد النفسي والاتجاهات الحديثة حول المرشد النفسي المدرسي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

4. أبوزعيزع، عبدالله يوسف (2008). أساسيات الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار يافا للنشر والتوزيع والإعلان.

5. أبوشاقور، نعيمة المهدي (2014). ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي، مجلة دفاتر المخبر،47_66.

6. البيلاوي، ايهاب وأشرف، محمد عبدالحميد(2002). الإرشاد النفسي المدرسي، القاهرة: دار الكتاب.

7. التميمي، محمود كاظم محمود (2016). الإرشاد الجامعي، مركز ديبو لتعليم التفكير.

8. الجعيد، عبدالله بن معيوف (2021). مبادئي الإرشاد التربوي ونظرياته

9. الحريري، رافدة والأمامية، سمير(2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10. حسان، ولاء اسحاق(2009). فاعلية برنامج ارشادي مقترح لزيادة مرونة الآنا لدى طالبات الجامعة الأسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين.

11. حمود، محمد عبدالحميد الشيخ (1999).الإرشاد المدرسي، منشورات جامعة دمشق.

12. حنفي، ماجد محمد (1994). توقعات الاختصاصي الاجتماعي لدور الأختصاصي النفسي في مجال الإرشاد النفسي والتربوي مع الجماعات المدرسية، بحوث المؤتمر الدولي لمركز الإرشاد النفسي"قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي" مج 1، جامعة عين شمس.

13. الحوشان، بشرى كاظم سليمان(2000). الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الانجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد، أطروحة دكتوراة، كلية التربية أبن رشد.

14. خضر، عبدالباسط متولي(2008). الإرشاد الأسري في عصر القلق والتفكك، الخلفية النظرية والدراسات الميدانية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

15. الخطيب، صالح أحمد (2021). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16. راجح، زكية ميلاد جابر(2023). البرامج التدريبية التدخلية ماهيتها، والعوامل المؤثرة في نجاحها، المجلة الأفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والأجتماعية.

17. الرفاعي، نعيم(2001). الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط10، منشورات جامعة دمشق.

18. رمح، عباس رمضان (1986). الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين والمديرين، رسالة ماجستير كلية التربية، بغداد.

19. زهران، حامد عبدالسلام(1980). التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

20. زهران، حامد عبدالسلام(1998). التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

21. السدحان، بن ناصر وعبدالله، وآخرون (2018). تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

22. السهل، راشد علي(1999). تقويم أهداف الإرشاد النفسي بالمرحلة الثانوية، المجلة التربوية جامعة الكويت، مج 13، ع51، 17-51.

23. الشخص، عبدالعزيز السيد(2014). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط5، القاهرة: مكتبة الانجلوا المصرية.

24. صالح، محمود عبدالله(1985). أساسيات في الإرشاد التربوي، ط1، الرياض: دار المريخ للنشر.

25. ضيف الله، بن حمدان العتيبي(2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكيلتخفيف الضغوط النفسية، رسالة دكتوراة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الآمنية.

26. العاسمي، رياض نايل(2012). المبادئي العامة في تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسي. ط1. دمشق: دار العرب والنور للدراسات والنشر والترجمة.

27. عبدالعظيم، حمدي عبدالله (2013). البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها، مجموعة عملية ونماذج تطبيقية، ط1، مصر: مكتبة أولاد الشيخ للثرات.

28. عبدالهادي، جودت عزت، والعزة، سعيد حسني(2004). التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

29. عبدو، عبدالله (2018). الإرشاد المدرسي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

30. العبيدي، الآء و محمد، جاسم العبيدي(2010). الإرشاد والتوجيه النفسي، ط1، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

31. العزة، سعيد حسني(2007). صعوبات التعلم مفهومه، التشخيص، الأسباي، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

32. العقيلي، عمر وصفي(1996). إدارة القوى البشرية، الأردن: دار زهران.

33. علي، ئاسو صالح سعيد، ووليد، حسين عباس(2015). الإرشاد النفسي الاتجاه المعاصرلإدارة السلوك الإنساني، ط1، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

34. العمروسي، نيللي حسين كامل(2015). فعالية برنامج إرشادي نفسي لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من المراهقين والمراهقات في المجتمع السعودي، جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.111_155.

35. الفسفوس، عدنان أحمد(2007). الإرشاد التربوي مفهومه، وأسسه وقواعده الأخلاقية، ط1، مستودع الدعوة الرقمي.

36. الفقي، أسماعيل (1992). الاختصاصي النفسي المدرسي، أدواره واعداده، الاتجاه نحو المهنة، بحوث مؤتمر علم النفس الثامن، القاهرة: مكتبة الانجلوا المصرية.

37. الليل، جمل ومحمد، بن جعفر محمد(1993). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل، المجلة العربية للتربية، 13(1) 188_ 220.

38. مجمع اللغة العربية(2004). المعجم الوسيط، ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

39. منصور، عبدالحميد سيد، وزكريا، الشربيني(2002). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مكتبة الأنجلوا المصرية.

40. النوايسة، فاطمة عبدالرحيم (2013). الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

41. اليتيم، فطوم علي(2008). المراهقات في المدارس الثانويةوحاجتهن للإرشاد النفسي، رسالة ماجستير، طرابلس، أكاديمية الدراسات العليا.

42. Corey ,G) .2013.(*Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9 th ed.). Cengage Learning / Brooks Cole.

43. Pietrofesa ,J .J., Hoffman, A.J., & Splete, H.H. (1984). *Counseling: An introduction* (2nd ed.). Appleton-Century-Crofts.

44. Rogers ,C .R) .1951 .(*Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable & Robinson Ltd.

الفصل الحادي عشر

الإرشاد النفسي والتربوي: البرامج الإرشادية وبناء الشخصية

م.د. غسق زهير عويد
المديرية العامة لتربية ديالى - العراق

الملخص

يتناول هذا الفصل الإرشاد النفسي والتربوي، مع إبراز البرامج الإرشادية ودورها في بناء الشخصية ضمن عرض لأسس الإرشاد ومجالاته المدرسية والأسرية والجامعية. ويبحث مفهوم الإرشاد وتطوره وأهدافه، والعلاقة المهنية التي تقوم على مساعدة المسترشد في فهم ذاته وظروفه وتنمية إمكاناته واتخاذ قرارات أكثر وعيًا. ويناقش المبادئ العلمية والمهنية التي تستند إليها الممارسة، وتنوع الحاجات التي تجعل الإرشاد مجالًا ممتدًا عبر مراحل العمر والبيئات الاجتماعية. ثم يعرض وظائف الإرشاد في المدرسة والأسرة والجامعة، وما يتطلبه من مراعاة للفروق الفردية والتنسيق بين الجهات المعنية. ويولي المبحث الأخير عناية للبرامج الإرشادية، من حيث مفهومها وأغراضها وصلتها بالنمو والتوافق وبناء جوانب الشخصية. وتستند الدراسة إلى عرض المراجع والأطر النظرية والتطبيقات التي يتضمنها المتن، مع ربط تصميم التدخل الإرشادي بالحاجات التي يسعى إلى معالجتها. وتظهر في المعالجة أهمية تحديد الأهداف واختيار الأساليب المناسبة وفهم خصائص المستفيدين، إلى جانب دور المرشد والعلاقة الإرشادية في توجيه العمل المهني. ويقدم الفصل البرامج بوصفها تنظيمًا مقصودًا للخبرات والمساعدة، لا مجموعة أنشطة منفصلة عن السياق. وتكمن أهمية هذا العرض في وصل الأساس العلمي للإرشاد بوظيفته في دعم الشخصية والتوافق، وفي بيان أن جودة البرنامج ترتبط بوضوح غايته وملاءمته للفئة المستهدفة وبيئة التنفيذ. وبذلك يتيح الفصل فهمًا متكاملًا للإرشاد من المفهوم إلى الممارسة والبرنامج، دون إسناد نتائج تجريبية جديدة إلى المعالجة النظرية المعروضة. ويتيح ترتيب المباحث الانتقال من بيان ماهية الإرشاد إلى التعرف على مجالاته ثم تنظيمه في برامج، بما يساعد على فهم الصلة بين الغاية والإجراء. وتظل هذه الصلة أساسًا لقراءة دور البرنامج في دعم الشخصية ضمن شروط الممارسة المهنية والسياق الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد النفسي؛ البرامج الإرشادية؛ الشخصية؛ التوافق؛ الإرشاد التربوي

Abstract

This chapter examines psychological and educational counseling with particular attention to counseling programs and their role in personality development. The discussion places programs within a broader account of counseling foundations and its school, family, and university applications. It considers the meaning, development, and goals of counseling and the professional relationship through which clients are supported in understanding themselves, developing their capabilities, and making informed decisions. Scientific and professional principles are discussed alongside the range of needs that arise across developmental stages and social settings. The chapter then examines counseling functions in educational and family environments, including attention to individual differences and coordination among relevant participants. Its final major section addresses the purposes and organization of counseling programs and their relationship to growth, adjustment, and aspects of personality. The discussion draws on the theoretical material and references contained in the chapter, connecting program design with the needs it is intended to address. Clear objectives, appropriate methods, an understanding of the target group, and the professional role of the counselor are treated as related conditions of practice. Programs are presented as intentionally organized forms of assistance rather than collections of disconnected activities. The chapter's contribution is to connect the

scientific basis of counseling with its developmental functions while distinguishing conceptual discussion of programs from claims of effectiveness that would require an empirical evaluation.

Keywords: Psychological counseling; Counseling programs; Personality; Adjustment; Educational counseling

المبحث الاول/ مفهوم الارشاد واسسه العلمية

• مفهوم الارشاد

الإرشاد قديم قدم الانسان ألا أنه لم يأخذ التسميات الموجودة في الوقت الحاضر ولم يكن له اطار علمي على وفق النمو الانساني أذ تعود بدايته الى الدعوة الاسلامية, حينما أشار القرآن الكريم اليه في مواضيع عدة, ومن ذلك ما ورد في قولة تعالى(يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا) (الأحزاب: ٤٥ (وكان الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) موجهاً ومرشداً في أن واحد

في العصر الحديث تمتد جذوره الى القرن التاسع عشر عندما نشأ اول مختبر لعلم النفس في لايبزك بألمانيا الغربية عام (1879) وظهور علم النفس التطبيقي, ولقد ذكر (هوكسر) عند تصنيفه خدمات الارشاد في العالم بأن الولايات المتحدة الامريكية تأتي في المقدمة في تقديمها لخدمات الإرشاد تليها كندا ثم النرويج, واسست اليابان ونيوزيلندا وماليزيا واستراليا برامج ارشادية ففي الثلاثينيات من هذا القرن بدأ التركيز على المشكلات الشخصية, كان ذلك واضحاً من خلال ظهور كتاب (وليامسون) عام (1939) بعنوان كيف نرشد الطلبة, وفي الاربعينيات ظهرت مفاهيم التحليل النفسي على يد (سيجموند فرويد), اما في الخمسينيات ظهر الارشاد غير المباشر على يد (كارول روجرز) بظهور كتاب الإرشاد والعلاج النفسي, وفي عام (1951) ظهر مصطلح علم النفس الإرشادي والمرشد النفسي في مؤتمر عقدته لجنة متخصصة في جامعة مينسويا بعلم النفس, وقد تبع ذلك انشأ اول قسم للإرشاد النفسي عام (1954) اذ تم ادخال موضوع الارشاد النفسي في مقررات علم النفس التربوي في الجامعات(الحراشة, 2015: ص23).

ينتسب الإرشاد النفسي الى علم النفس التطبيقي يقدم الخدمات الارشادية الى كل الجهات والمؤسسات التي تعني بالإنسان, ويمتاز بأنه غير مخصص الى فئة محدده من العمر, فيمكن ان يستفاد من خدماته كل من الطفل والشاب والمسن والطالب, كما انه لا يقتصر علة دين او عقيدة فالمرشد يقدم الارشاد الى كل الاديان والطوائف, حيث يعد المرشد متعدد الثقافات, ويعد الدور الذي يمارسه المرشد في المدرسة مثلاً من اكثر الادوار انتشاراً للمرشدين حيث تكاد لا تخلو مدرسة من مدارس العالم من وجود مرشد او اكثر في المدرسة (ابو اسعد, 2015: ص23). لقد تناولت العديد من الادبيات في العلوم النفسية والتربوية مفهوم "الارشاد النفسي", وفيما يلي عرض لأهم المفاهيم التي تناول الارشاد النفسي

مفهوم (الجمعية الامريكية A.P.A):- بأنه عملية تهدف الى مساعدة المسترشدين التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم, وكذلك مساعدتهم لتحقق النمو الافضل لمصادرها الشخصية (ابو زعيزع, 2009: ص21).

والارشاد النفسي:- علاقة متبادلة بين طرفين, ترمي هذه العلاقة الى هدف, يقوم فيها احد الطرفين وهو المرشد بحكم خبرته الى مساعدة الشخص الاخر وهو المسترشد حتى يغير من نفسه ومن بيئته, ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة وجها لوجه بين المرشد والمسترشد (ملحم, 2015: ص69).

ومن مفاهيمه ايضاً بأنه عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين المتخصص (المرشد) يعمل فيها عن طريق العلاقة الارشادية مع المسترشد على فهمه ومساعدته على فهم نفسه واختيار أفضل البدائل المتاحة له بناء على وعيه ومتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته وقدراته وامكانياته الواقعية(الخفاجي, 2019: ص25).

- **اهداف الارشاد النفسي:**

حددت لجنة التعريف بقسم علم النفس الارشادي بالجمعية النفسية الامريكية اهداف الارشاد النفسي بمساعدة الافراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم وتحقيق اقصى درجات النمو لإمكانياتهم الشخصية, وان الارشاد النفسي يسعى الى مساعدة الفرد تحقيق ذاته, لقد اشار "كرومبلتز,1965" الى السبب الرئيس في وجود الارشاد قد بني على حقيقة ان لدى الافراد

مشكلات مختلفة وهم قادرون على حلها بأنفسهم, بذلك فإن الهدف الرئيس للإرشاد النفسي هو مساعدة كل مسترشد في حل مشاكله التي يبحث عن مساعده لحلها.

تتلخص أبرز أهداف الارشاد النفسي الخاصة في (تحقيق الذات, تحقيق التوافق, تحقيق الصحة النفسية, تنمية القدرة على اتخاذ القرارات, تحسين بيئة الفرد)(الفحل, 2014: ص 31).

وفيما يلي الأهداف العامة التي يسعى الارشاد النفسي الى تحقيقها:-

1- مساعدة المسترشد على التعرف إلى خصائص نفسه, وفهم قدراته وميوله واتجاهات باستخدام الطرائق المتاحة

2- تحقيق التوافق من اجل تسهيل قدراتهم على القيام بالوظائف المختلفة والتوفيق بين الدوافع والرغبات ومتطلبات البيئة المحيطة.

3- اكساب المسترشد مهارة الضبط والتوجيه بهدف الوصول الى درجه من الوعي بذاته وامكانياته.

4- مساعدة المسترشدين في صنع القرارات, إذ يمر بمراحل نمائية انتقالية تحتاج الى اتخاذ قرارات معينة.

5- تحسين العملية التربوية من خلال جعل الجو المدرسي جذاباً وسهلاً وميسراً للتعلم.

6- مساعدة المسترشدين في اختيار التخصص المناسب في ضوء قدراته وميوله من خلال تقديم معلومات متكاملة تشمل المعلومات التربوية وتوضيح الفرص المتاحة امامهم

7- مساعدة المسترشدين في حل المشكلات النفسية والاجتماعية, حتى يتحقق لهم التوافق النفسي السليم مع انفسهم ومع الاخرين.

8- العمل على اكتشاف المواهب ورعايتهم, والاهتمام بحالات التأخر الدراسي والعمل على دراسة اسباب التأخر وتقديم العون العلاجي والوقائي.

9- تقديم الخدمات الارشادية الوقائية والانمائية والعلاجية التي تحقق الفاعلية والكفاءة الانتاجية.

10- تقديم برامج ارشادية من أجل أفضل طرائق المذاكرة وأفضل الأساليب لاستغلال اوقات الفراغ وكيفية مواجهة الاحباطات والضغوطات(ابو اسعد, 2011: ص 21-22).

- **مناهج الارشاد النفسي:**

للإرشاد النفسي ثلاث مناهج وهي:-

1- **المنهج الانمائي(Development):-** يطلق عليه احياناً "المنهج الانشائي" ترجع اهميته الى انه يعني هذا المنهج بالأفراد الاعتياديين ليزيد من شعورهم بالتوافق والسعادة ويزيد من كفاءتهم الى اقصى حد متاح .

2- **المنهج الوقائي(Preventive):-** ويسمى احياناً منهج "التحصين النفسي" يهدف هذا المنهج الى تجنب او منع او تقليل من فرص وقوع المشكلات, يهتم بالأفراد الاسوياء قبل الاهتمام بالمرضى من اجل وقايتهم من المشكلات والاضطرابات والامراض النفسية

3- المنهج العلاجي(Remedial):- اما هذا المنهج فيعني بمعالجة بعض المشكلات التي لا يمكن التنبؤ بها فتحدث فعلاً, ويحتاج هذا المنهج الى تخصص ادق في الارشاد العلاجي اذا قورن بالمنهجين الانمائي والوقائي وهو اكثر المناهج الثلاث تكلفة في الوقت, والجهد, والمال(علي وعباس, 2015: ص 22).

- **الفرق بين الإرشاد النفسي والمفاهيم المتداخلة معه**

اولا: التوجيه والارشاد النفسي:

كلمة توجيه أسبق في الاستخدام كلمة إرشاد والتوجيه حاضن للإرشاد والتعليم والإرشاد. حيث يقصد بالتوجيه/ هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من خلالها لتخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته ويتضمن التوجيه ميادين متعددة كالتعليم، الحياة الأسرية، الشخصية والمهنية, اما الإرشاد فهو العملية الرئيسة في التوجيه وخدماته وتتمثل في العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد والمسترشد، بقصد تحقيق أهداف التوجيه أو بعض منها ويتخذ الإرشاد أساليب مختلفة فقد يكون مباشراً أو غير مباشراً، فردياً أو جماعي.

- **الفرق بين التوجيه والارشاد النفسي:**

1- إن التوجيه النفسي هو مجموع خدمات نفسية أهمها عملية الإرشاد النفسي، بمعنى أن التوجيه النفسي يتضمن الإرشاد وهو العملية الرئيسة في خدمات التوجيه أي أنه لا يتضمن التوجيه.

2- التوجيه النفسي هو ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة والبرامج، بينما الإرشاد يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه.

3- التوجيه لا يقتصر على فرد إنما عمل جماعي، بينما الإرشاد قد يشمل افراداً فقط.

4- التوجيه يسبق عملية الإرشاد ويعد لها ويمهد لها، بينما الإرشاد يليه ويعتبر الواجهة الختامية لبرامج التوجيه.

5- إن الإرشاد النفسي كوسيلة وقائية- علاجية، تتطلب التخصص والتدريب والكفاءة، بينما التوجيه وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان.

6- إن الإرشاد النفسي يتطلب المرشد النفسي المتخصص والمدرب الكفء لإتمام العملية الإرشادية بنجاح، بينما التوجيه لا يتطلب ذلك (حمد,2013: ص.(130

ثانياً: النصح الأكاديمي

يرتبط النصح بموقف يوجد به شخص لديه حاجة أو مشكلة تتطلب اتخاذ قرار أو اجراء اختيار، وهذا الموقف يتسم بالخصائص التالية: أ- (جانب الاختيارية) ب-(يسود اعتقاد) لسنا هنا بصدد هذا الاعتقاد صحيح أم خاطئ (بأن الشخص الذي يقدم النصيحة لديه الخبرة المطلوبة أو الحكمة والقدرة على النصح. ج- (النصيحة مطلوبة كعنصر ترجيحي) د- (من حق الشخص قبول أو رفض النصيحة. ومن ثم لا يرتبط النصح بعملية النمو النفسي حيث لا يتضمن إنماء للمهارات اللازمة لحل المشكلات كما في الارشاد النفسي(حسين,2012: ص (15.

ثالثاً: الارشاد والعلاج النفسي:

يوجد صعوبة في الفصل بينهما فتعريفات الارشاد يمكن قبولها على العلاج النفسي والعكس صحيح حيث كل منهما يتضمن علاقة بين شخص يطلب المساعدة وشخص مدرب. وطبيعة العلاقة في كل منهما واحدة، كما أن خطوات العملية التي تحدث لا يبدو أنها تختلف بينهما، كما لا يوجد فنيات تميّز بين الارشاد والعلاج النفسي هذا وقد اتفق الباحثون على الفروق التالية:

1- طبيعة المشكلة: يستخدم الارشاد مع الأسوياء الذين تتعلق مشكلاتهم بنمو إمكاناتهم، بينما العلاج النفسي يشير إلى التعامل مع الأفراد العاجزين في جانب من الجوانب هذا والتي تكون « التوافق/ سوء التوافق » تمييز مصطنع بين مستويات الاضراب وشدته درجاته متصلة ومن هنا لا

يمكن وضع خط فاصل بين الارشاد والعلاج وهذا يعني أن الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي فرق في الدرجة وليس في النوع كما أن المشكلة عندما تكون شعورية ومتصلة بالواقع هنا تقع في الارشاد النفسي، بينما إذا كانت متأصلة في الشخصية ولا شعورية تكون في مجال العلاج النفسي. وهنا يجب التنويه أن هذه المشكلات الشعورية يجب أن تكون مرتبطة بالذات وغير ذلك يرتبط بالتعليم.

2- المسترشد في الإرشاد النفسي سوي لا يعاني من أي اضطرابات انفعالية ولم يصل إلى حد المرض النفسي ولكنه في العلاج النفسي مريض لديه اضطرابات انفعالية يحتاج إلى مراجعة العيادة النفسية لتشخيص مرضه ومن ثم علاجه كيف يمكن التمييز بين السواء/ الأسواء: الثبات الانفعالي، النظرة الواقعية، الادراك الذاتي، النظرة المتفائلة، التخلص من العادات السيئة.

3- الفرق بينهما من حيث المكان: يمارس الارشاد في أماكن غير طبية لا تتسم بأي طابع علاجي مثل: مركز الإرشاد النفسي، أو مكتب المرشد النفسي، مما يبعده عن المفهوم العلاجي ويحصره في الإطار الإرشادي فقط. أما العلاج النفسي فإنه يمارس في مستشفيات الصحة النفسية غالباً أو في العيادات النفسية التي تتصف بالطابع العلاجي.

4- الخبرة الميدانية: لعل الاختلاف الوحيد بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي في مجال الممارسة المهنية التي يتميز بها أي من المرشد النفسي أو المعالج النفسي. فبالرغم من تشابه الأعداد المهني لكل منهما، والقدرة على ممارسة أعباء المهنة في أي مجال من مجالات مساعدة الفرد إلا أن الخبرة الميدانية تلعب دوراً كبيراً في تنمية الشخصية المهنية، وفي تطوير كفاءته في التعامل مع المترددين عليه مهما كان المسمى الذي يوصفون به (مسترشدون / مرضى) وكلما ازدادت خبرة أي منهما في مجال مهني معين، كان أقدر من غيره على ممارسة أعبائه فيه.

5- الأسلوب: يغلب على العلاج أسلوب المساندة، وهو يُعيد البناء النفسي للفرد، وذلك مسؤولية المرشد يميل إلى الأسلوب التحليلي، كما أنه يركز على الماضي واللاشعور، ويهتم بالأعصبة أو الانفعالات الشديدة, الاهتمام بمرضى العصاب والذهان، ودور المرشد أكبر في العملية الإرشادية، يستغرق وقت أطول \ بينما الارشاد يغلب عليه الأسلوب لتعليمي، يدرب الفرد على الاستبعاد وإعادة التدريب والدعم، التعامل مع الموقف المشكل دون الوصول إلى العمق، يميل إلى أسلوب

حل المشكلات، ويكون مع أشخاص عاديين أي اسوياء لديهم بعض الأنماط العصابية، يتم حل المشكلات على المستوى الشعوري، دور المسترشد اكبر في رسم مخطط لنفسه، تدعيمي تربوي، يستغرق وقتا أقل(زهران, 2005: ص 12-14).

- **مبررات الحاجة الى الارشاد النفسي والتوجيه التربوي:**

اولاً: فترات الانتقال:

يمر كل فرد خلال مراحل نموه بفترات انتقالية حرجة يحتاج فيها الى التوجيه والارشاد واهم الفترات الحرجة عندما ينتقل الفرد من المنزل الى المدرسة وعندما يتركها وعندما ينتقل من الدراسة الى العمل وعندما يتركه وعندما ينتقل من حياة العزوبة الى الزواج وعندما يحدث طلاق او موت وعندما ينتقل من الطفولة الى المراهقة ومن المراهقة الى الرشد ومن الرشد الى سن القعود والشيخوخة.

ثانياً: التغيرات الاسرية:

الأسرة في المجتمعات المختلفة حسب تقدم المجتمع وثقافته ودينه ويظهر هذا الاختلاف في نواحي عديدة مثل نظام العلاقات الاجتماعية في الاسرة ونظام التنشئة الاجتماعية.. الخ. ونحن نلمس اثار هذا الاختلاف في الدراسات الاجتماعية المقارنة بين المجتمعات الغربية ومقارنة النظام الاسري في المدينة والقرية والبادية.

ثالثاً: التغير الاجتماعي:

- يشهد العالم في العصر الحاضر قدرا كبيرا من التغير الاجتماعي المستمر السريع ويقابل عملية التغير الاجتماعي عملية اخرى هي عملية الضبط الاجتماعي التي تحاول توجيه السلوك بحيث يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها وهناك الكثير من عوامل التغير الاجتماعي ادت الى زيادة سرعته عن ذي قبل مثل.

- الاتصال السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي وسهولة التزاوج بين الثقافات ونمو الوعى وحدوث الثورات والحروب...الخ. **ومن اهم ملامح التغير الاجتماعي ما يلي:**

1- تغير بعض مظاهر السلوك.

2- ادراك اهمية التعليم في تحقيق الارتفاع على السلم الاجتماعي – الاقتصادي .

3- التوسع في تعليم المرأة وخروجها الى العمل.

4- زيادة ارتفاع مستوى الطموح وزيادة الضغوط الاجتماعية.

5- وضوح الصراع بين الاجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية والفكرية.

رابعاً: التقدم العلمي والتكنولوجي:

يشهد العالم الان تقدما علميا وتكنولوجيا تتزايد سرعته في شكل متوالية هندسية يقول شيرتزر وستون: ان العالم يشهد انفجارا معرفيا هائلا وهكذا اصبح التقدم العلمي والتكنولوجي يحقق في عشر سنوات ما كان يحققه في خمسين سنه.

ومن اهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي ما يلي:

1- زيادة المخترعات الجديدة.

2- دخول الراديو والتلفزيون في كل بيت.

3- تغير الاتجاهات والقيم والاخلاقيات واسلوب الحياة .

4- تغير النظام التربوي والكيان الاقتصادي المهني.

5- زيادة الحاجة الى اعداد صفوة ممتازة من العلماء لضمان اطراد التقدم العلمي والتكنولوجي.

6- زيادة التطلع الى المستقبل والتخطيط له (محمد, :2021ص4).

- **الأسس العلمية التي يقوم عليها الارشاد التربوي:**

أولا: الأسس الفلسفية:

1- محاولة فهم طبيعة الإنسان:

حيث أن هذا المفهوم قد تطرقت اليه النظريات المختلفة، فالتحليلية الفرودية ترى أنه عدواني تتحكم فيه غرائزه، والإنسانية (كارل روجرز) ترى أنه خير بطبعه، والسلوكية ترى أنه محايد (سلبي) تحركه المثيرات فيستجيب لها، والنظرية المعرفية (بيك) الانفعالية ترى أنه يؤثر ويتأثر وأن أفكاره غير العقلانية السبب في اضطرابه وقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والتفكير وبصره وعلمه وكرمه على سائر المخلوقات فهو مفطور على الخير ولديه شهوات، وهو محاسب

على استخدام ذلك العقل وفهم هذه الطبيعة يساعد المرشد التربوي على نجاح عملية الإرشاد وفهم المسترشد

2- الكينونة والصيرورة:

الكينونة تعني ما هو كائن وموجود والصيرورة تعني ما سيصير (تغير) والصيرورة والكينونة متكاملتان ولا تلغي أحدهما الأخرى فمثلا الشخص الذي أصبح راشدا كان طفلاً ويبقى ذلك الشخص رغم التغير الذي جرى عليه أي أن هناك أمور في الشخص تبقى كما هي بينما تتغير فيه أشياء أخرى والعالم دائم التغير لذا فالصيرورة مفهوم دائم التغير وحياة الإنسان مليئة بالمتغيرات الجديرة بالملاحظة والتأمل والإرشاد ينظر إلى الشخص ككائن يتغير سلوكه رغم بقائه نفس الشخص.

3- التركيز على الجمال والايجابية:

يهتم المرشد بالجمال وبالنظرة إلى الحياة بتفاؤل وجمال وتطلع ايجابي لذا يساعد المرشد المسترشد على أن يتذكر الأشياء الجميلة في حياته دائما ويساعده على نسيان الذكريات المؤلمة.

4- التركيز على المنطق:

يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشد لذا يعتبر الإقناع المنطقي من أهم وأرقى الأساليب الإرشادية حيث يحدد المرشد مع المسترشد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية وغير عقلانية والتخلص منها بالإقناع المنطقي للمسترشد وإعادته إلى التفكير المنطقي إذ أن كثيرا من الاضطرابات منشأها الانتقاد للأفكار الخاطئة والغير عقلانية.

ثانياً: الأسس النفسية والتربوية:

يعتمد الإرشاد التربوي على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية التي يمكن تلخيصها كما يلي

1- الفروق الفردية:

يتشابه الأفراد بعضهم بالبعض الأخر في جوانب كثيرة إلا أن هناك فروقا واضحة بين الأفراد في مظاهر الشخصية كافة (جسدياً وتعليمياً واجتماعياً وانفعالياً) حيث لا يوجد اثنان في صورة واحدة طبق الأصل حتى التوائم المماثلة تختلف عن بعضها جزئياً لذا ينبغي وضع الفروقات

الفردية في الحسبان في عملية الإرشاد فعلى المرشد أن يعرف ما يتصل بأسباب المشكلات النفسية مثلاً إذ أن بعض العوامل قد تسبب مشكلة عند فرد ما ولا تسبب مشكلة لدى فرد أخر.

2- الفروق بين الجنسين:

إن الفروق بين الجنسين واضحة في الجوانب الفيزيولوجية والجنسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية وهذه الفروق التي تعود إلى عوامل بيولوجية أصلاً والى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروقات أو تقلل من أهميتها لذا فعملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لان ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث فالفروقات لها أهميتها ولا سيما في ميدان الإرشاد التربوي والمهني والأسري.

3- مطالب النمو:

يتطلب النمو السوي للفرد في مرحلة من مراحل نموه أن يحقق مطالب النمو التي تبين مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباع حاجاته وفقاً لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد كما أن عدم تحقيق مطالب النمو يؤدي إلى شقاء الفرد وفشله, وتختلف مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى فمطالب النمو في الطفولة هي تعلم المشي والمهارات الأساسية وتحقيق الأمن الانفعالي والثقة بالنفس وبالآخرين أما في المراهقة تختلف مطالب النمو من حيث تميزها بتقبل التغيرات الجسدية والفيزيولوجية والتوافق معها وتكوين مهارات ومفاهيم ضرورية للإنسان واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومدى الاستعداد لذلك ومع معرفة السلوك الاجتماعي المقبول للقيام بالدور الاجتماعي السليم وفي مرحلة الرشد تتسم مطالب النمو باتساع الخبرات العقلية والمعرفية وتكوين الأسرة وتربية الأولاد والتوافق المهني وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية وفي مرحلة الشيخوخة تتلخص مطالب النمو بالتوافق مع الضعف الجسدي والتكيف مع التقاعد عن العمل وتنمية العلاقات الاجتماعية القائمة.

4- الفروق في الفرد الواحد:

ليست قدرات الفرد واستعداداته وميوله واحدة من حيث درجة قوتها أو ضعفها بل هي تختلف من خاصية إلى أخرى فالخصائص الجسدية قد لا تتوافق مع الخصائص الانفعالية أو العقلية فقد يتقدم النضج العقلي على النضج الاجتماعي.

ثالثا: الأسس الاجتماعية:

تؤثر الجماعة المرجعية على سلوك الفرد إضافة إلى ميوله واتجاهاته لان الفرد يتأثر بالجماعة والسلوك فردي اجتماعي كما تؤثر ثقافة المجتمع التي ينتمي إليها الفرد من عادات وتقاليد وأعراف في ذلك الفرد وبالتالي على المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم المسترشد وفهم دوافع سلوكه.

رابعاً: الأسس العصبية والفسيولوجية:

على المرشد أن يلم بقدر مناسب من الثقافة الصحية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقته بالسلوك وخاصة الجهاز العصبي المركزي الذي هو الجهاز الرئيسي الذي يسيطر على أجهزة الجسم الأخرى ويتحكم في السلوك الإرادي للإنسان من خلال الرسائل العصبية الخاصة التي تنقل له الاحساسات الداخلية والخارجية ويستجيب بإصدار تعليماته إلى أعضاء الجسم فالجهاز العصبي الذاتي اللاإرادي يعمل بشكل لا شعوري أي لا تتدخل إرادة الإنسان في ذلك وهو مسئول عن السلوك الغير إرادي مثل حركة الأمعاء وهذا الجهاز يسيطر على جميع أجهزة الجسم التنفسي والهضمي والدوري والتناسلي وجهاز الغدد والجلد وهو يعمل وقت تعرض الجسم للخطر بما يشبه إعلان حالة الطوارئ فالإنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر في الاخر فالحالة النفسية تؤثر على العمليات لفسيولوجية الغضب يؤدي إلى زيادة دقات القلب، والحزن يؤدي إلى انسكاب الدمع، كما أن الأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن والى القلق، وعند زيادة انفعال الغضب واستمراره يتأثر الجهاز العصبي بشكل لاإرادي فتظهر الاضطرابات النفس جسمية(السيكوسوماتية) كاحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم والقولون العصبي والصداع النفسي وقرحة المعدة والسكري والربو وبعض الآلام الهيكلية أو بعض الاضطرابات الجلدية والجيوب الانفية، والمرشد الناجح ينتبه دائما إلى شكوى المسترشد ويتعرف على مصادر انفعالاته (عبد المجيد,: 2026ص20-23).

المبحث الثاني/ الارشاد المدرسي والاسري والجامعي:

اولاً: الارشاد المدرسي:

يعدً الإرشاد المدرسي اهم ركائز العلمية التعليمية الحديثة لآن معظم نظريات التعلم الحديثة تركز على الطالب في قاعة الدرس وركزت المناهج الحديثة على عملية النمو المتكامل العقلي الجسمي والنفسي والاجتماعي للطالب داخل المدرسة وخارجها فكان لابد من وجود المرشد المدرسي في

مختلف المراحل العمرية لمتابعة الجوانب النفسية والسلوكية والانفعالية فضلا المشاكل الدراسية التي يعاني منها الطالب في عالم سريع التغير ويشترط توفر المرشد النفسي الكفوء المؤهل علمياً له خبرة في معالجة المشاكل والاضطرابات والابتعاد عن العشوائية والتخبط لدى بعض الإدارات التربوية ونعني بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب وتبقى عملية الإرشاد النفسي من اختصاص المرشد المدرسي كما تبقى عملية التدريس من اختصاص المعلم أو المدرس.

الإرشاد المدرسي : هو عملية نفسية أكثر تخصصية وتمثل الجزء العلمي في ميدان الإرشاد المدرسي وتقوم على علاقة مهنية (علاقة وجه للوجه) بين المرشد المدرسي والمسترشد في مكان خاص يضمن سرية احاديث المسترشد وفي زمن محدود ايضاً

• عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصا واعداداً وكفاءة ومهارة كون هذه العملية فرع من فروع علم النفس التطبيقي وان خدمات الإرشاد تجمع عادة في مفهوم واحد وهو التوجيه والإرشاد.

• الجمعية الأمريكية لعلم النفس: انه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق وبهدف اكتساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب القدرة على اتخاذ القرار ويقدم الإرشاد المدرسي لجميع الطلبة في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة

• عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وقابلياته وميوله واهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية وتساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التعليمي و التربوي(ابو اسعد, 2009: ص51).

• خصائص الإرشاد المدرسي

1- عملية نمائية متصلة أي انها تمر في خطوات معينة بشكل متتابع ومتصل.

2- عملية تعلمية أي انها تهدف الى تعليم الطالب على مواجهة مشكلاته وحلها وتركز على تغير السلوك.

3- عملية مساعدة أي انها تقدم العون والمساعدة إلى المسترشد في أي وقت.

4- المرشد المدرسي هو المخطط للعملية الإرشادية وهو شخص مؤهل تأهيلا علمياً متخصصاً.

5- المسترشد طالب عادي بحاجة إلى مساعدة لحل المشاكل التي تواجهه.

6- العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد تقوم على التعاطف والاحترام المتبادل.

7- البيئة المدرسية التي يتم فيها الإرشاد النفسي هي البيئة التربوية الصحيحة

8- يهتم الإرشاد النفسي بانتقال الخبرة من الموقف التعليمية إلى المواقف الحياتية التي يقف فيها المسترشد فيما بعد.

ويمكن تعريف الإرشاد المدرسي وفق خصائصه بأنه: عملية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وقابلياته ويطور مهاراته ويحل مشكلاته ويحقق أهدافه في طار القيم المجتمعية والأهداف العامة للتعليم في المجتمع وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي للمسترشد(السعود,:2025ص5).

- **مبادئ الإرشاد المدرسي**

هذه المبادئ تتعلق بالسلوك البشري وهي متعددة ومتشابكة ومتبادلة الأثر والتأثير وهي قواعد تقوم عليها أو تنطلق منها عملية الإرشاد النفسي لتعديل السلوك وعلى المرشد المدرسي أن يجعلها نصب عينيه أثناء عملية الإرشاد النفسي وهي على النحو التالي:

1- ثبات السلوك الإنساني نسبياً ومرونته:

- السلوك كل ما يصدر عن الإنسان الحي من نشاط يتصل بطبيعته الإنسانية سواء كان جسمياً أو عقلياً انفعالياً أو اجتماعياً.
- السلوك متعلم (مكتسب)بالتنشئة والتفاعل
- السلوك ثابت في الظروف العادية والمواقف المعتادة وهذا يساعد على التنبؤ به عند التعامل مع المسترشد ويسهل عملية الارشاد النفسي (لكن هذا الثبات ليس ثباتاً مطلقاً)
- السلوك الإنساني مرن (أي أنه قابل للتغيير والتعديل) مما يشجع عملية الإرشاد النفسي.

• مرونة السلوك لا تقتصر على تعديل السلوك الظاهري فقط بل تتعداه إلى البنية الداخلية للشخصية (الذات) وتعديل مفهومها لدى المسترشد إلى الإيجابية والواقعية.

2- السلوك الإنساني فردي وجماعي: فردي بمعنى أن السلوك يتأثر بفردية الإنسان (الشخصية) أي بما يتسم بها من سمات عقلية أو انفعالية وجسمية , اما الجماعي أي أنه يتأثرا لسلوك بمعايير الجماعة وقيمها وعاداتها وضغوطها واتجاهاتها أي أن سلوك الإنسان ناتج من تفاعل العوامل الفردي والجماعية ومن خلال أساليب التنشئة الاجتماعية تتشكل لدى الإنسان اتجاهات معينة نحو الأفراد والجماعات والمواقف الاجتماعية وعلى المرشد النفسي أن يأخذ بعين الاعتبار عند تغيير سلوك المسترشد معايير الجماعة ومدى تأثيرها على المسترشد، إضافة إلى فهم شخصية الفرد بحيث يعيش المسترشد في توافق شخصي واجتماعي.

3- **تقبل المسترشد للإرشاد النفسي**: الإنسان اجتماعي بطبعه ولذا فانه إذا استصعب عليه أمر فانه يستشير غيره ممن يتوسم فيهم الخبرة والمقدرة والمرشد النفسي يقترض أن يكون من ذوي الخبرة ليقبل عليه المسترشد ويتقبله وهذا هو أساس نجاح العملية الإرشادية.

4- **حق المسترشد في الإرشاد النفسي:** من حقوق الفرد على الجماعة أن تضبط سلوكه وأن ترشده إلى الطريق الصحيح ليكون عضوا سليماً فيها.

5- حق المسترشد في تقرير مصيره: للفرد الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة به دون إجبار من أحد والإرشاد النفسي ليس نصائح ولا أوامر ولا إعطاء حلول جاهزة تحقيقاً هذا ان الارشاد النفسي يعطي الحق للمسترشد أن يقرر مصيره بنفسه، فيقدم الإرشاد بطريقة مرنة وهذا يعطي مساحة أكبر أمام المسترشد للنمو والتفكير واتخاذ القرارات المناسبة والاستقلال والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

6- تقبل المسترشد : أن يتقبل المرشد النفسي المسترشد كما هو وبما هو عليه وكما ينبغي أن يكون)دون شروط) وهذا يعني أن يشعر المسترشد بالأمن النفسي والطمأنينة ليبوح بما لديه من معاناة في جو آمن قائم على الثقة والاحترام المتبادل، والتقبل لا يعني تقبل سلوك المسترشد الشاذ بل يساعدهً على تغيير ذلك السلوك.

7- استمرار عملية الإرشاد النفسي: عملية الإرشاد عملية مستمرة طوال مراحل العمر المختلفة يقوم بها (الوالدان - المعلمون - المرشدون) وعملية الاستمرار تعني أن يتابع المرشد النفسي تطوراتً المسترشد بصفة مستمرة لان الإرشاد النفسي ليس وصفة طبية ولا حلا جاهزاً ولا نصيحة عابرة بل هو خدمة مستمرة ومنظمة.

8- الدين ركن أساسي في عملية الإرشاد النفسي: إن تعاليم الدين الإسلامي ومعاييره أساسية في تنظيم سلوك الأفراد والجماعات والتمسك بها والمعتقدات الدينية لكل من المرشد النفسي والمسترشد هامة واساسية في عملية الإرشاد فالإرشاد يحتاج إلى المرشد الذي يخشى الله ويراقبه في عمله ويحتاج إلى المرشد الملم ببعض المفاهيم الدينية الأساسية مثل طبيعة الإنسان كما حددها الله سبحانه وتعالى وأسباب الاضطراب النفسي في رأي الدين مثل الذنوب وضعف الوازع الديني وقلة الحياء الأيماني والنفسي والاجتماعي، وأعراض الاضطراب النفسي كالانحراف والشعور بالإثم والخوف القلق والاكتئاب والوسواس وكيفية التخلص من الوزر والتوبة، وعلى المرشد أن يلم ببعض سبل الوقاية من الاضطراب النفسي في الإسلام كالإيمان والسلوك الديني الأخلاقي وكذلك خطوات الإرشاد النفسي الديني مثل الاعتراف بالذنب والتوبة والاستبصار بالذات والتعلم والدعاء والاستغفار وذكر الله والصبر والتوكل على الله، والاستشهاد بالأدلة من القرآن والسنة النبوية الشريفة التي تساهم في تغير الاتجاهات وضبط السلوك (ابو اسعد,2009: ص20-18).

- **أخلاقيات الإرشاد النفسي المدرسي:**

تعتبر مهنة الإرشاد النفسي المدرسي هي المهام التطبيقية لعلم النفس الإرشادي ونظرياته وتخصص يدرس بدرجات علمية لان هذه المهنة إلى جانب كبير من الأهمية والخطر في العلاقة مع المسترشد والاطلاع على أسراره فيتوجب أن يكون لها قواعد أخلاقية يتقيد بها كل من يمارس هذه المهنة، لان هذه القواعد هي التي تنظم عمل المرشد النفسي وتضع الخطوط العامة التي تساعده على توخي الحذر من الوقوع فيها لكي لا يلحق الضرر بالآخرين وكذلك تساعد على توفير الحماية للمهنة في حال وقوع انحرافات مع بعض زملاء المهنة وهنا سنعرض بعض أخلاقيات المرشد النفسي وهي على النحو التالي:

اولاً: القواعد الأخلاقية:-

• أن يتحلى المرشد النفسي بالأخلاق الفاضلة قولا وعملاً وان يكون قدوة حسنة في الصبر والأمانة وتحمل المسؤولية دون ملل أو يأس .

• أن يتحلى المرشد النفسي بالمرونة في التعامل مع حالات الطلاب وعدم التقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية فالمرونة المطلوبة هي الوسيلة التي يمكن للمرشد النفسي أن يتقبل ويسمع أصوات الطلبة واحتياجاتهم ومطالبهم فهو الشخص الوحيد في المدرسة الذي يجب أن يتقبل ذلك مهما كان الطالب سيئا او مخطئاً.

• أن يتميز المرشد النفسي بالإخلاص وتقبل العمل في مجال الإرشاد النفسي كرسالة وليس كوظيفة بعيداً عن الرغبات والطموحات الشخصية لأن الوظيفة تقود المرشد النفسي إلى أداء عمل هو ملزم به دون محاولة الإبداع والتطوير، والرسالة هي التي تبني الشخص لقضية ما والإيمان بأنها مهمة وسامية وهنا ينبغي أن يقف المرشدين وقفة جادة مع أنفسهم ويحددوا ماذا يردون هل اتجاههم للإرشاد من باب التغيير أم الهروب من العمل أم هو ايمان تام بأهمية هذه المهنة ومن أجل المساهمة في إصلاح أفراد المجتمع والمساهمة في بناء الوطن والقرار هنا متروك لذوات المرشدين وينبع من الفرد ذاته وينطوي على مسؤولية النظر إلى الإرشاد النفسي كرسالة سامية وهو ما يحقق النجاح لمهنة الإرشاد بعد توفيق الله سبحانه وتعالى.

• أن يتجنب المرشد النفسي إقامة علاقات شخصية مع الطلبة وأن تكون العلاقة مهنية لان المرشد النفسي المدرسي أقرب شخص لأنفس الطلبة لذلك قد تنشأ علاقة شخصية ونظرا لطبيعة عمل المرشد وطبيعة بعض الطلبة فهذا يعد منزلقا خطراً إذا وقع يتضرر منهً المرشد والعملية الإرشادية وعليه ينبغي أن يقيد المرشدين أنفسهم بحدود العلاقة المهنية دون تطويرها إلى علاقة شخصية خاصة.

• أن يبتعد المرشد النفسي المدرسي عن التعصب كافة والالتزام بأخلاقيات العمل المهني فالمرشد يواجه مجموعة من الطلاب هم خليط من أفراد المجتمع منهم القريب له عائليا او مذهبياً او فكرياً ومنهم البعيد ومنهم من يعرفه أو قد يكون من الحي أو المنطقة التي يسكن فيها فعند الاتجاه إلى إقامة العلاقة المهنية من منظور تحكمه القرابة والمعرفة أو الانتماء فقد حكم المرشد على نفسه بالفشل

• ألا يستخدم المرشد النفسي المدرسي أدوات فنية أو أساليب مهنية لا يجيد تطبيقها وتفسير نتائجها وهنا لامجال للاجتهاد على حساب الاخرين فيجب عدم استخدام الاختبارات النفسية أو العقلية وأنت لا تملك الخبرة العلمية التي تساعدك في التعامل مع هذه الاختبارات حتى لا تؤدي ذلك إلى الإضرار بالطلبة.

• عدم استخدام أجهزة التسجيل الصوتي بكل أشكالها والتسجيل الفيديو أو أي أجهزة أخرى إلا بإذن مسبق من الطالب وبموافقته.

• عدم استفزاز الطلبة للكشف عن مشكلاتهم مما يضعف الثقة بينهم.

• عدم تدخل المرشد النفسي المدرسي في ديانة المسترشد ومذهبه وطائفته واحترام جميع الديانات.

ثانياً: السرية : المرشد النفسي المدرسي سوف يتعرض لأسرار المسترشد في حياته العامة والخاصة ولأفراد أسرته من خلال التعامل مع دراسة حالته فعليه المحافظة على سرية المعلومات التي يحصل عليها وعندما يخفق المرشد النفسي في المحافظة على سرية المعلومات فقد أخل بشرط أساسي ومهم جدا من شروط وأخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي وتشتمل السرية على تقيد المرشد النفسي المدرسي بالاتي:

• يلتزم بالأمانة على ما يقدم له أو يطلع عليه من أسرار خاصة بالمسترشد وبياناته الشخصية ومسؤولية تأمينها ضد إطلاع الغير عليها وبطريقه تصون سريتها.

• يلتزم المرشد النفسي عدم نشر المعلومات الخاصة بالحالات التي يقوم بدراستها ومتابعتها.

• عدم الإفصاح عن نتائج دراسة حالة المسترشد والاكتفاء بإعطاء توصيات لمن يهمهُ أمر المسترشد للتعامل مع حالته.

• في حالة طلب معلومات سرية عن حالة المسترشد من قبل الجهات الأمنية أو القضائية فعلى المرشد النفسي المدرسي الإفصاح عن المعلومات الفردية وبقدر الحاجة فقط وإشعار المسترشد بذلك.

• إذا طلب ولي أمر المسترشد أو مدير المدرسة معلومات سرية عن المسترشد فعلى المرشد النفسي تقديم المعلومات الضرورية فقط بعد التأكد من عدم تضرر المسترشد من إفشائها

• **يجوز للمرشد النفسي أن يخبر عن بعض الحالات بشكل قانوني في الظروف التالية:**

1- عندما يشكل بعض المسترشدين خطرا على الاخرين او على انفسهم او على أمن الوطن

2- عندما يعتقد المرشد النفسي أن المسترشد يمارس الشذوذ الجنسي أو تعرض لاغتصاب أو انتهاك حرمة طفل أو بعض الجرائم القانونية والأخلاقية الأخرى.

3- عندما تكون المعلومات تشكل قضية قانونية وتدخل في عمل المحكمة.

ثالثاً: العلم والمعرفة:

أن تتوفر لدى المرشد النفسي المدرسي معلومات وافية عن طبيعة البشر وسلوكياتهم ومراحل نموهم والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم وأساليب التعامل مع تلك المشكلات والنظريات التي تفسر السلوك والأسباب المؤدية إلى المشكلات وكذلك معرفة واقع المجتمع والمؤسسة التي يعمل بها وأن يعمل بشكل دائم على تطوير ذاته في الجوانب النفسية والإرشادية وذلك من خلال :

• الدورات التدريبية التخصصية والتعليم المستمر.

• المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال الإرشاد النفسي.

• مواكبة المجلات المتخصصة والمراجع الحديثة.

• الاستفادة من خبرات الاخرين والزملاء في مهنة الإرشاد النفسي.

• الدراسات العليا.

رابعاً- الخبرة: تعتبر الخبرة الجانب الأدائي في عملية الإرشاد النفسي المدرسي لذا يحتاج المرشد النفسي إلى مجموعة من المهارات وفي مقدمتها مهارة تكوين العلاقة الإرشادية التي تشتمل على مهارات الملاحظة والإصغاء والتعبير وتكوين الألفة مع المسترشد وتوفير البيئة الإرشادية الآمنة ثم مهارات دراسة المشكلة وتشخيصها وإعداد الأهداف واختيار طريقة الإرشاد النفسي ثم تقويم العملية الإرشادية وأخيرا انهاء العلاقة الإرشادية والمرشد النفسي الواعي الملتزم بقواعد مهنة الإرشاد لا يدعي أن لديه الخبرة والمهارة الكافية بل يسعى بكل الوسائل لتطوير مهاراته وقدراته تحت إشراف متخصصين.

خامساً: رعاية مصلحة المسترشد: بما أن المسترشد هو شخص لديه مشكلة ويحاول أن يجد المساعدة من المرشد النفسي بشأنها فعلى المرشد أن يساعده على الوصول إلى بر الأمان وأن يبذل المرشد النفسي كل ما في وسعه لمساعدته على النمو والنجاح وتجاوز المشكلات وتصحيح الأخطاء الإدراكية والسلوكية وتحسين مشاعره وتبني القيم الايجابية وهو في جانب موقفه الإرشادي عليه أن يدافع عن مصالح المسترشد ويمنع أي أذى قد يلحق به وأن يراعي عند إعداده للتقارير ما أؤتمن عليه من قبل المسترشد(الطراونة,:2009ص 20).

سادساً- العلاقة الإرشادية: تعتبر من اهم جوانب العملية الإرشادية فهي علاقة مهنية شخصية وتستوجب الحصول على المعلومات التي تساعد المرشد النفسي والمسترشد على فهم المسترشد وظروفه واقعه والمتغيرات التي من حوله فهذه العلاقة يجب أن تكون علاقة وثيقة لكل ما من شأنه زعزعة الثقة مع المسترشد ولكي تبدأ العلاقة بداية سليمة فان على المرشد النفسي المدرسي يجب.

• أن يدرك دوره ومسؤولياته بالنسبة للمسترشد وبالنسبة للمهنة.

• أن يتقبل المسترشد بغض النظر عن جنسه أو لونه او ديانته أو غير ذلك من المتغيرات.

• أن يحاول في إطار العلاقة الإرشادية توفير كل ما من شأنه جعل العلاقة آمنة ولا يكون المسترشد في موضع الهجوم عليه أو توجيه النقد الحاد أو السخرية منه وخاصة في المراحل الأولى من العلاقة التي يبقى المرشد النفسي فيها بعيدا عن النقد أو إصدار الأحكام أما السخرية والعقاب فهي أمور لا نتصور أن تدخل كعناصر في أي علاقة إرشادية بل ستلحق اضراراً كبيرة بمهنة الإرشاد كلها.

• أن يمتنع عن الاستفادة من المعلومات التي حصل عليها من المسترشد لأغراض شخصية كما يمتنع أن يدخل في علاقات لا تتصف بالموضوعية كمحاولة الحصول على معلومات لن يستفيد منها المسترشد في موقف الإرشاد النفسي أو تكوين علاقة شخصية مثل الصداقة والزيارات المنزلية أو البيع والشراء أو تبادل المنافع.

• أن يتجنب سؤال المسترشد أمام زملائه عما فعل إزاء موقف معين بل عليه أن يترك مثل هذه الأسئلة داخل الجلسات وداخل غرفة الإرشاد النفسي.

• يمتنع المرشد النفسي المدرسي عن الدخول في علاقة إرشادية إذا كانت هناك رابطة مع هذا المسترشد و نوع العلاقة يكون من ناحية الأصدقاء وكذلك المرؤوس والرئيس وإذا تحقق من ذلك يجب وجود مرشد النفسي أخر يقوم بهذا العمل.

• أن يحترم حرية الاختيار للمسترشد إلا إذا وجد ما يمنع ذلك مثل نظام المدرسة وفي هذه الحالة يعلم المرشد المسترشد بهذه الحدود.

• أن يستشير زملائه في المهنة فيما يقابله من صعوبات أو مواقف يشعر فيها أن العلاقة تسير بشكل غير طبيعي أو أن المعلومات التي حصل عليها من المسترشد قد تحتاج لعرض على السلطات المختصة لوجود خطر قد يلحق بالفرد أو بالأخرين أو بالوطن.

سابعاً: كرامة المهنة: أن العمل الإرشادي مهنة يشترك بيها العديد من الأفراد المتخصصين الذين يقفون في إطار علاقة تربطهم بشكل مهني وخاصة مع مسترشديهم لذا يتطلب من المرشدين ان يتجنبوا كل ما من شأنه الإساءة إلى المهنة وسمعتها وعلى المرشد النفسي المدرسي أن ينبه المرشد النفسي بنفسه عن القيام بأي عمل من شأنه الإضرار بسمعة المهنة مثل ادعاء مهارات ليست لديه أو الإعلان عن ممارسته لطريق يعلم انها غير ذات فعالية أو الدعاية لنفسه في صورة غير مألوفة أو استغلال وسائل الإعلام للدعاية لنفسه من خلال برامج تثقيفية أو خاصة بالتوعية أو إضافة مؤهلات ليست لديه أو الإشارة لعضويته للجمعيات العلمية والمهنية على انها ضمن مهاراته, إذا علم المرشد النفسي أن من بين المشتغلين بمهنة الإرشاد النفسي من يسيء التصرف أو يتورط في علاقات غير مشروعة مع المسترشدين أو يخالف القواعد والضوابط الأخلاقية المتعارف عليها في ممارسة المهنة فانه ستخذ الإجراء المناسب الذي قد يبدأ بالنصح والتعريف بموطن الخطر وقد يمتد إلى إخطار الجهات المسئولة درعاً لخطر المرشدين وللمحافظة على المهنة وسمعتها ويسعى بكل ما يمكنه إلى رفع ادائه بطلب العلم واكتساب المهارة بالإضافة إلى الميدان الذي يعمل فيه والإخلاص في عمله والتعاون مع زملائه(الزيداني,:2025ص10-12).

ثانياً: الارشاد الجامعي(الارشاد الأكاديمي):

لإرشاد الاكاديمي هو عملية مهنية وتربوية تقدم للطلبة الدارسين في الجامعات وتتولى الجامعة اهمية كبيرة لهذه العملية ويمثل الإرشاد الأكاديمي واحداً من اهم وسائل مساعدة الطالب للاندماج

في البيئة الأكاديمية وتحقيق أعلى معدلات النجاح كما ويساهم في التأكد من مسيرة الطالب العلمية من حيث تطبيق الخطة الدراسية وكذلك فيما يتعلق بأداء الطالب وتحصيله العلمي في مختلف السياقات كما ويساهم الارشاد الأكاديمي في مساعدة الطالب على الانتقال التدريجي والمبرمج من بيئة التعليم في المراحل السابقة إلى بيئة المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها الطالب على نفسه في اتخاذ قراراته وتحديد تخصصه وتطوير مستواه العلمي والسلوكي(الصعب,2020: ص (15.

- **الارشاد الأكاديمي:**

اورد التربويون تعريفات كثيرة لمفهوم إ الارشاد الأكاديمي هو خدمة مهنية تهدف إلي التعرف علي المشكلات التي تعوق قدرة الطالب علي التحصيل العلمي و التفاعل مع متطلبات الحياة الجامعية وتقديم المساعدة و الدعم عن طريق وعي الطلاب بمسؤولياتهم الأكاديمية وتشجيعهم علي بذل المزيد من الجهد في المشكلات الأكاديمية والشخصية التي تحول دون تحقيق أهدافهم التعلمية(قطاني,:2011 ص (178

وعرفه محمد(2011: ص 15) بانه عملية تهتم بمساعدة الطالب على تحديد اهدافه الاكاديمية واختيار نوع التخصص في الدراسة ومعرفة متطلبات التخرج وتقديم المساعدة والنصح له للتكيف مع البيئة الجامعية والتغلب على الصعوبات التي تعترضه وتوعيته بقدراته وتمكينه من تحقيق ذاته لاتخاذ القرارات المناسبة التي تتصل بحاجاته الدراسية والشخصية ويمكن ان يقوم بهذه المهمة المرشد الاكاديمي, ويتم ذلك عن طريق تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية المتنوعة التي ترفع من تحصيلهم الدراسي و مناقشة طموحاتهم العلمية وتقوم الدوائر المختلفة بتعيين مرشد اكاديمي لكل طالب في خلال الفصل الاول لالتحاقه بالجامعة بحيث يبذل المرشد الأكاديمي والذي هو عبارة عن عضو هيئة التدريس في الدائرة التي التحق بها الطالب جهده لإفادة الطالب بخبراته العلمية وتجاربه العملية والمرشد الأكاديمي من هذا المنطلق يسعى لكي ينير للطالب طريقه الأكاديمي ويساعده في تحصيله العلمي وتعريفه بلوائح والقوانين الجامعة كما يقوم المرشد بمتابعة إنجازات الطالب وتذليل العقبات التي قد تواجهه خلال فترة الدراسة عن طريق مناقشة مشاكله العلمية وإرشاده إلى أفضل الحلول لمواجهة تلك المشاكل ويتحمل الطالب مسؤولية الاتصال بمرشده لمعرفة متطلبات برنامجه الدراسي واختيار السياقات المطلوبة من أجل الوفاء بمتطلبات الجامعة والمتطلبات الرئيسة والفرعية وكافة الامور المتعلقة بالشؤون الأكاديمية على المرشد الأكاديمي

متابعة الطالب منذ التحاقه بالجامعة وحتى تخرجه ومساعدته في كل ما يحتاجه من خلال القيام بالمهام التالية:

1- إعداد ملف الطالب يقوم المرشد الأكاديمي بإعداد ملف خاص لكل طالب من الطلاب الذين يكونون تحت اشرافه ويحتوي الملف على الاتي:

• قائمة مقررات التخصص الدراسي المؤدية لتخرج الطالب على المرشد والطالب معا ان يقوما بتحديث هذه القائمة لتتضمن التحصيل العلمي للطالب في نهاية كل فصل اكاديمي بالإضافة للملاحظات والارشادات المهمة:

• نسخة حديثة من السجل الدراسي وكشف العلامات.

• الوثائق الإدارية الأخرى كالإعفاءات من الانذارات، وثائق تغيير التخصص، الخ.

2- توجيه عام للطالب على المرشد الأكاديمي ان يكون ملما بالخطط الدراسية الخاصة بالطلبة الموكلين اليه وان يكون كذلك على معرفة تامة بأنظمة وقوانين الجامعة لمساعدة الطالب بالأمور التالية:

اولاً :شرح متطلبات التخرج:

يتعين على الطالب إتمام جميع المتطلبات حسب شروط الدرجة

• اتمام العمليات المتعلقة بالتسجيل والتي تشمل: التسجيل المبدئي، التسجيل الفعلي، الحذف والاضافة ويتم ذلك عن طريق دراسة ملف الطالب ومساعدة في تعبئة النماذج الخاصة وتوقيعها ومن ثم توجيه الطالب لاتباع التعليمات المنشورة بهذا الخصوص.

• اتمام عملية الانسحاب سواء من سياق معين او الانسحاب من الجامعة.

• اتمام عملية تغيير التخصص.

• تعريف الطالب بالأنظمة والقوانين المعمول بها في الجامعة.

• مراقبة اداء الطالب الأكاديمي.

على المرشد الأكاديمي أن يراقب اداء الطالب الأكاديمي وبالأخص في حالة كون الطالب تحت التجربة (On Probation) أو في خطر الوقوع تحت التجربة وفي مثل هذه الحالة على المرشد

الأكاديمي أن يوضح للطالب أن كونه تحت التجربة ليست عقاباً بل انها فرصة لا تمنح له من الاستمرار بعبء دراسي مخفض لمساعدته في تحسين أدائه وفي مثل هذه الحالة على المرشد ان يساعد الطالب في اعداد جدول زمني وخطة لإكمال جميع المتطلبات.

ثانياً: مسؤوليات الطالب:

• يجب أن يدرك الطالب انه هو المسؤول في النهاية عن القرارات التي يتخذها ان دور المرشد الأكاديمي يختص بمساعدة الطالب على اتخاذ القرارات المناسبة.

• يعتبر الطالب هو المسؤول المباشر عن معرفة اللوائح الأكاديمية والمالية وجميع متطلبات البرنامج الأكاديمي وتقع على عاتقه الاطلاع على كتيب الدائرة / الكلية.

• بمساعدة من المرشد الأكاديمي يجب أن يقوم الطالب منذ الفصل الاول لالتحاقه بالجامعة بأعداد برنامجه الأكاديمي والذي يتضمن الخطة الدراسية الفصلية المعدة من قبل الدائرة التي ينتمي اليها ولقد قامت كافة الدوائر بأعداد خطط أكاديمية فصلية لجميع لطلبة .

• ان اتباع الخطة الدراسية الفصلية المعدة من قبل الدائرة هو الطريق الأسلم لضمان انهاء جميع متطلبات التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي بالإضافة لمتطلبات الجامعة في الوقت المحدد.

• إذا طرأت ظروف (تكون نتيجة لانسحاب، الوضع تحت التجربة، الرسوب في مادة، تغيير تخصص، أخذ عبء اضافي) تطلبت الانحراف عن الخطة الأكاديمية وينبغي وضع خطة بديلة لاستكمال جميع المتطلبات في أقرب وقت ممكن.

• الطالب المتحول هو طالب من جامعة أخرى لديه عدد من السياقات التي تم احتسابها له من ضمن برنامج دراسي محدد في الجامعة السابقة وفي معظم الحالات يكون هذا الطالب خارجاً عن نطاق الخطة الدراسية الفصلية لزملائه في نفس الدائرة ولهذا السبب فانه يجب عليه العمل مع المرشد الأكاديمي على وضع خطة دراسية بديلة لضمان انهاء كافة متطلبات التخرج.

• من المفترض ان يكون الطالب على تواصل دائم مع مرشده الأكاديمي وخاصة خلال فترة أسبوع الارشاد الأكاديمي وهو الأسبوع السابق لأسبوع التسجيل المبدئي وكذلك خلال فترة التسجيل وعليه ايضا أن يتابع الاعلانات والاشعارات التي ينشؤها مكتب التسجيل سواء على لوحات الإعلانات او موقع الجامعة الإلكتروني أو من خلال البريد الإلكتروني المرسل لكل طالب

وتقع على الطالب المسؤولة الكاملة لمتابعة هذه الاعلانات للحصول على المعلومات والتقيد بالتعليمات.

• في جميع المسائل المتعلقة بالنظام الأكاديمي والمسيرة الأكاديمية للطالب يجب على الطالب مراجعة مرشده الأكاديمي أولا وخاصة في حالات: التسجيل، السحب والإضافة، الانسحاب من الجامعة، وطلب الدراسة الخاصة، طلب غياب موسع من جامعة، الطعن في القرارات الأكاديمية، يقوم المرشد الأكاديمي بتوجيه الطالب إلى المكتب المعني ولا يسمح تحت أي ظرف من الظروف أن يأتي الطالب إلى مكتب المعاون شؤون الطلبة للموافقة على الطلبات دون معرفة المرشد الأكاديمي(العطوي,:2018 ص 3-5)

يسعى نظام الإرشاد الأكاديمي إلى تقديم النصح ومساعدة الطلاب لكي يتمكنوا من اكمال مرحلتهم الدراسية بنجاح عن طريق تحقيق الأهداف التالية:

• توفير الدعم اللازم للطالب اثناء دراسته بما يحقق اتمام الخطة الدراسية وانهاء جميع المتطلبات ضمن المدة الزمنية المتاحة.

• تقديم المعلومات الأكاديمية والإرشادية للطلبة وزيادة وعيهم برسالة الجامعة واهدافها وانظمها

• متابعة الطلاب أكاديميا ومساعدتهم على إنجاز دراستهم بكفاءة ودعم جهود الجامعة في توفير بيئة تعلمية سليمة لتخريج طلاب مؤهلين لسوق العمل

• مساعدة الطلاب على التّعرف على التخصصات العلمية التي تلائم قدراتهم الذهنية وميولهم.

• توجيه الطلاب المتعثرين دراسيا وإرشادهم والاهتمام بهم ومتابعتهم لرفع مستواهم العلمي ومساعدتهم في التغلب على ما يواجهونه من عقبات .

• تزويد الطلاب بالاقتراحات والنصائح لتحسين تحصيلهم العلمي ومساعدتهم في التغلب على مشاكلهم الأكاديمية والإدارية

• رفع مستوى الوعي داخل الحرم الجامعي بما توفر الجامعة من موارد وخدمات لتحسين مستوى الطلبة .

• تزويد الطلاب بالخبرة والرأي العلمي حول تنظيم أوقاتهم وحسن استثمارها للحصول على أفضل الأساليب في الدراسة والتحصيل الجيد(التميمي,2017: ص11).

• اهداف الارشاد الأكاديمي:-

يسعى الارشاد الأكاديمي الى تقديم النصح ومساعدة الطلبة ليتمكنوا من اكمال مرحلتهم الدراسية بنجاح عن طريق تحقيق الاهداف التالية:-

1- تقديم المعلومات الأكاديمية والارشادية للطلبة وزيادة وعيهم بأنظمة الجامعة واهدافها.

2- التعرف الى المشكلات الاكاديمية والارشادية التي تحول دون قدرة الطالب على التحصيل العلمي والعمل على تغيير الأفكار والاتجاهات السلبية نحو التعليم وتبنى افكار اكثر ايجابية.

3- تزويد الطلبة بالمهارات الاكاديمية والشخصية التي تمكنهم من فهم ذاتهم وقدراتهم وميولهم وممارسة دور يحابي في العملية التعليمية.

4- توجيه الطلبة الموهوبين ومتابعتهم خلال فترة دراستهم(قطناني والمعادات,2009: ص 232).

• اهمية الارشاد الأكاديمي:-

يعد الارشاد الاكاديمي خطوة مهمة في حياة الطالب الجامعي فتوجيه الطالب منذ بداية مسيرته الأكاديمية وارشاده الى كافة الجهات التي توفر له مختلف انواع الدعم والمساندة يعد امراً غاية في الاهمية وتتمثل اهمية الارشاد الاكاديمي فيما يلي:-

1- مساعدة الطالب في تحديد قيمه وحاجاته.

2- مساعدة الطالب في فهم طبيعة وغرض التعليم العالي ورسالته.

3- مساعدة الطالب في الرقابة المستمرة وتقويم تقدمهم الأكاديمي.

4- مساعدة الطالب في تخطيط لبرنامج اكاديمي يتسق مع ميوله وقدراته.

5- العمل على تحديد صيغة تكاملية بين مصادر الجامعة وامكانياتها واستثمارها لتحقيق الحاجات التعليمية والتطلعات الشخصية لكل طالب(الدليم, 2014: ص (2.

• مجالات الارشاد الأكاديمي:-

تعددت مجالات الارشاد الأكاديمي في سبيل تمكين الطلبة من ممارسة حياتهم الجامعية بشكل مرن وتوفير البيئة المناسبة لهم حيث تم تحديد المجالات الاتية:-

1- المجال النفسي: ويهتم بمساعدة طلبة الجامعة ممن يعانون من حالات انفعالية او عاطفية من خلال النشاطات الارشادية بتنمية القدرة على فهم الذات والتغلب على الشعور بالنقص وعلاج الطلبة للتخلص من الشعور باليأس وتعزيز التوازن الانفعالي والوجداني لديهم حتى يتمكنوا من الدراسة بشكل طبيعي.

2- المجال الدراسي: يساعد الطلبة ممن يواجهون مشكلات مختلفة تؤثر سلباً على ادائهم التعليمي من خلال انشطة الارشاد التي تتمثل في كيفية تجنبهم الاخفاق في مقررات الدراسة وتفعيل الدافعية الذاتية للدراسة وتوعيتهم بالتخطيط لبرامج الدراسة الجامعية.

3- المجال الاجتماعي: ويهتم بمساعدة الطلبة ممن يشتكون من تدني مستوى التكيف مع البيئة الجامعية عن طريق الأنشطة الارشادية التي تتمثل في فهم الاسلوب الافضل للإفادة من وقت الفراغ والانسجام بين الطالب ولبيئة المحيطة وتمكين الطلبة بتكوين علاقات ايجابية مع الزملاء وتزويدهم بمعلومات حول اختيار اسلوب الحياة الاجتماعية ومعالجة المشاكل الأسرية.

4- المجال المهني: ويهتم بمساعدة الطلبة لمعرفة مدى ملاءمة قدراتهم المختلفة لمتطلبات المهنة التي يرغبونها وتعريفهم بالعلاقة بين التخصص الدراسي وميادين العمل وتنمية اسلوب حياتهم المهنية والمستقبلية(سعيد, 2017: ص(171.

• الارشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي:-

في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات الطلبة وتقديم افضل الخدمات التي تسهم في تمكين الطلبة من ممارسة الحياة الجامعية تتوافق مع رغباتهم وتنمي مهاراتهم المختلفة حيث تسعة تلك المؤسسات الى الاهتمام بوجود وحدة الارشاد الأكاديمي لتوفر على الطلبة الجهد والوقت في التغلب على المشكلات التي يواجهونها وتزداد الحاجة للإرشاد الأكاديمي في النظام الجامعي الذي يعمل بنظام الساعات الفصلية لان الطالب المستجد بحاجة للمساعدة في تحديد عدد الساعات لكل فصل .

ان الوحدة الارشاد الأكاديمي تعد محوراً رئيساً لتحقيق اهداف التعليم الجامعي ومدخلاً مهماً لتطبيق جودة التعليم ومخرجاته التي لا تتحقق مالم يتوفر للطالب الجامعي التوافق التعليمي والنفسي والاجتماعي في ظل المتغيرات التعليمية والمهنية السريعة في المجتمع مما يجعل تفعيل وحدة الارشاد الأكاديمي ضرورة ملحة ليس فقط لمساعدة الطلبة على التكيف مع الحياة الجامعية ومعرفة نظمها ولوائحها, بل لكونها ايضاً عاملاً مهماً من العوامل المساعدة لتحقيق الجودة المطلوبة للحصول على الاعتماد الأكاديمي(حسن,2015 : ص(8.

ثالثا: الارشاد الأسري:

يعد الإرشاد الأسري من المهن المساعدة التي يقوم بها مرشد نفسي مهني متخصص حيث يقدم الخدمات الإرشادية للأسرة التي تطلب مساعدة وهذه الخدمات تكون ذات طبيعة نمائية أو وقائية أو علاجية ويظهر العمل الإرشادي باعتباره مصدرا أساسيا لمساعدة أفراد الأسرة في حل مشكلاتها والتعرف على قدراتها والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن وتعد المشكلات السلوكية لدى الطفل والمراهق من المشكلات التي تستدعي تدخل الارشاد الأسري بمختلف نظرياته وتقنياته ووسائله العلمية من خلال وضع خطط واستراتيجيات للبرمجة قبل التنفيذ أو ما يعرف كعملية تنظيمية تعتبر واجهة لميدان الارشاد وهي البرامج الارشادية إن توجيه مشكلات الأفراد والمساعدة في حلها عن طريق الأسرة يساعد في كشف تلك المشكلات من عواملها وظروفها التي نشأت فيها ويهيئ مناخا أسريا سليما مغرماً بالدفء والتواصل الإيجابي ويعزز موقف الأسرة التي ينبغي أن تكون مصدر دعم لأفرادها لا مصدر ضغط لهم وهو ما يجعل الحاجة ماسة إلى الإرشاد الأسري الذي يرمي إلى تحقيق ذلك دون التغافل عن الطفل الذي التصقت به تلك المشكلات, يعد الارشاد الأسري محاولة لتعديل العلاقات داخل النسق الأسرى باعتبار أن المشكلات الأسرية ما هي إلا نتيجة لتفاعلات أسرية خاطئة وليست خاصة بفرد معين في الأسرة فالمريض- الفرد صاحب المشكلة -عبارة عن حالة داخل نسق أسرى مضطرب يحتاج إلى الإرشاد فالمشكلة هي النسق الأسرى ذاته وليس الفرد وان نظريات الإرشاد الأسري لا تركز على الفرد في الأسرة وإنما تركز على علاقاته وتفاعلاته معها وعلى موقعه فيها وعلى صراعاتها وعلى طبيعة الاتصالات التي تحدث بين أفرادها وعلى نظامها وقوانينها ولذلك خصص الارشاد الأسري كأحد

أنواع الارشاد الأسري لتوضيح فعاليته في معالجة المشكلات السلوكية للطفل والمراهق(ابتسام,2015: ص 35).

- **تعريف الإرشاد الأسري:**

الإرشاد الأسري أسلوب من اساليب العلاج النفسي الجماعي يتناول أعضاء الأسرة كجماعة وليس كأفراد وهو علاج يعمل على كشف المشكلات و الاضطرابات الناتجة عن التفاعل بين أعضاء الأسرة كنسق اجتماعي ومحاولة لتغلب على هذه المشكلات عن طريق أعضاء الأسرة كمجموعة ومحاولة تغيير أنماط التفاعل المرضية داخل الأسرة.

حيث يركز التعريف السابق على اعتبار الإرشاد الأسري إرشادا جماعيا: فالمشكلات الأسرية تنشأ عن أنواع التفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة لذا لا يمكن معالجتها فرديا لأن نسق الأسرة يرتبط افراده بعضهم ببعض ويتفاعلون في شبكة من العلاقات يعتبر فيها سلوك احدهم مثيرا لسلوك الآخر.

ويعرف الإرشاد الأسري أيضا بأنه عملية مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين، الأولاد وحتى الأقارب) فردا أو جماعة على فهم الحياة الأسرية ومسؤولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية, أضاف هذا التعريف شيئا جديدا يتمثل أن عملية المساعدة عملية فردية ولا يمكن أن تكون جماعية فقط لأن المشكلات الأسرية صحيح انها تحدث داخل نسق مشترك بين أعضاء الأسرة إلا أن معايشة المشكلة و الشعور بها والتأثر بها يكون فردياً وكل واحد يعيشها من موقعه ونمط شخصيته وقدرته على التكيف: على سبيل المثال ففقدان أحد أفراد الأسرة مثلا لا تعيشه الأم كما يعيشه الأب ولا يتأثر به الأبناء الذكور مثلما تتأثر به البنات و حتى الأبناء الذكور يختلفون في تعاملهم مع هذا الحدث وفق سلم القيم لديهم وموقعهم من الأسرة.

وقد قام (خضر) بتعريفه فقال: الإرشاد الأسري عملية يقوم بها المرشد (أو فريق العمل الإرشادي) بمساعدة أفراد الأسرة على فهم إمكانياتهم و تنمية علاقاتهم الاجتماعية و استبصار الحلول السليمة لمشكلاتهم لتحقيق الاستقرار الأسري والتوافق النفسي و الصحة النفسية والسعادة للفرد والأسرة والمجتمع.

يركز التعريف السابق على وظائف الإرشاد الأسري الذي يساعد (أعضاء الأسرة)على التعرف على ما يمتلكونه من قدرات كما أشار إلى أن هذه العملية لا يقوم بها مختص واحد بل فريق من المرشدين يتعاونون مع أفراد الأسرة في حد ذاتهم لتحقيق الاستقرار الذي تسعى ليه هذه الوحدة وبتحقيق استقرار الأسرة يستقر المجتمع ويحقق التوازن.

وهو نفس الأمر الذي ذهب اليه(هوفمان) أن الإرشاد الأسري يهدف إلى تعديل أشكال التفاعل غير المتكيفة حيث يحضر جميع أفراد العائلة، وقد يلجأ المرشد إلى جلسات فردية مع بعض الأعضاء أو بتشكيل مجموعات تتكون من اثنان إلى ثلاثة أشخاص ويستخدم الإرشاد الأسري مقاربات متعددة: كالسلوكية ، المعرفية.. وغيرها.

وتتضمن المجموعات الإرشادية في الارشاد الأسري: على اقل تقدير الاب والام وطفل, مع العلم انه قد تعترض المرشد عراقيل تحول دون القيام بمهامه الإرشادية ويتمثل اهمها انه هناك حالات عدم استعداد افرد الاسرة للدخول في الإجراءات الإرشادية او ان شدة التوتر الى درجة ان الاسرة لا تريد ان تجتمع تحت سقف ارشادي اسري واحد ولهذا فالإرشاد الاسري هام جدا(البرثين,2018: ص(5.

- **أسباب الحاجة إلى الإرشاد الأسري:**

اولاً: اساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة: ان الاساليب التي ينشأ بها الفرد لا تكون دوما سليمة قد تكون ذات طابع عنيف أو فوضوي تكون فيه مراكز السلطة للأب احياناً أو للأم احياناً أخرى لا يتفقان على نموذج موحد للتربية أو للحكم على المواقف والسلوكيات التي يسلكها الأبناء وهذا التذبذب بإمكانه أن يؤثر على نفسية الأبناء و حكمهم على الاشياء مما يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات لدى هؤلاء الأطفال كما تشمل أساليب التنشئة الخاطئة: القسوة ، إثارة الألم النفسي ، الحماية الزائدة، التدليل إن هذه الاضطرابات وغيرها تجعل الحاجة إلى الإرشاد الأسري ضرورة ملحة ولا يمكن الاستغناء عنه لما يمكن أن يقدمه للأبناء وكذلك الآباء حول الأساليب السليمة للتربية والتنشئة الاجتماعية.

ثانياً: اضطراب العلاقة الوالدية: العلاقة الوالدية علاقة مقدسة تسيرها قواعد الحنان وعاطفة الأمومة والأبوة لا تحكمها المصالح و لا يسود بها التزوير و التصنع لأن الأبناء جزء من الآباء ولا أحد ينكر الحب

الشديد الذي يكنه الأبناء لآبائهم، والآباء لأبنائهم والتضحيات المقدمة لهم وليس هناك من يتمنى أن يكون الآخر أفضل منه إلا أن يكون ابنا أو بنتا: فالأب يتمناه أفضل منه وأحسن حالا وما لم يتحقق في حياته يحققه في حياة ابنائه لأنه امتداد له وأي اضطراب يحدث في هذه العلاقة أو يفككها يصبح بحاجة إلى تدخل إرشادي عاجل خاصة في زمن العولمة و تأثر هذه العلاقات بما يحدث في المجتمعات الغربية المغايرة ثقافياً ودينياً.

ثالثاً: الضغوط الأسرية:

إن بناء الأسر وتكوينها وما عرفته من تغيرات جذرية في السنوات الأخيرة يجعلها عرضة للضغوط المختلفة التي تستنزف طاقتها وتمتص قدرتها على التكيف مع هذه الاختلافات كل هذه الضغوط وغيرها من شأنها التأثير على وظائف الأسرة و خاصة لتربوية منها لذا ليس أفضل من الإرشاد الأسري لتقديم المساعدة للتخفيف من هذه الضغوط وحسن ادارتها واستراتيجيات التعامل معها, ولقد ظهر اختلاف كبير في نواح متعددة: مثل نظام العلاقات الاجتماعية التي تحكم الأسرة ونظام التنشئة الاجتماعية ويظهر هذا لاختلاف في الدراسات المقارنة بين المجتمعات والمدن و القرى... وغيرها مما يرفع من درجة الضغوط لدى الأسر المسلمة. كما تنشأ الضغوط الأسرية عن التغيرات التي طرأت على نظام الأسرة ووظائفها: فقد حلت الأسرة النووية مكان الأسرة الممتدة وتخلت المرأة عن دورها التقليدي لتخرج إلى العمل ,ولم تتغير نظرة الرجل إلى المرأة رغم تغير ادوارها ومساهمتها في الدخل المادي للأسرة فقد بقيت الأدوار التقليدية تابعة لها إذ علاوة على عملها خارج البيت تقوم بما تقوم به ربات البيوت من تنظيف وترتيب و طبخ وعناية بالأبناء والزوج و استقبال الضيوف والقيام بالواجبات الاجتماعية المختلفة و على أكمل وجه مما يستنزف طاقتها وينهش راحتها الجسدية والنفسية على حد سواء كما أن العلاقات الاجتماعية في مجال العمل قد تعقدت و أصبحت أكثر صعوبة وتأثر أفراد الأسرة بهذا التعقد بصفة الآباء أعضاء في هذا التنظيم وينتمون اليه مما يجعلهم ضحايا للضغط المهني .

رابعاً: التدخين والإدمان:

إن التدخين يعتبر مفسدة للصحة وسببا لانتشار الأمراض الجسدية والاجتماعية خاصة مع انتشار الأنواع المختلفة للتدخين مما ستنفذ صحة الآباء و الأبناء خاصة المراهقين منهم ومع انتشار التدخين دخل الأبناء في دوامة الإدمان على التدخين والمواد الأخرى ، من مخدرات و أقراص الهلوسة، تغيُبً العقل وتستنزف الصحة, ويحدث اضطراب بالقيم الدينية والأخلاقية فتنتشر الرذيلة وتهدم أواصر العلاقات الاجتماعية مما يجعل الإرشاد الأسري ضرورة لتجنبها من الوقوع في هذه الآفات والوقاية منها، وإن حدثت تسعى إلى تداركها وانقاذها من الإدمان والوقوع فيه.

خامساً: مشكلات المرأة العاملة و العاطلة:

إن عمل المرأة في حد ذاته لا يعتبر مشكلة لكن إذا تعارضت متطلباته مع متطلبات الحياة الأسرية يصبح مشكلة و مشكلة كبيرة خاصة إذا أدى إلى إهمال الزوج والأبناء وعدم القيام بواجباتهم إن خروج المرأة للعمل جعلها تنغمس في واجباتها، و لنشاطات المفروضة عليها مما يمتص طاقتها ويهدر وقتها فلا تعود إلى بيتها إلا منهكة متعبة ليست لديها الطاقة الكافية للقيام بمتطلبات الزوج والأبناء علاوة على عدم قدرتها على بث الطاقة الإيجابية في بيتها أو الاهتمام بمشاكل الأبناء و المتطلبات النفسية للزوج مما يفقد الأسرة وظيفتها النفسية ودورها في نشر الأمن والاستقرار في أفرادها.

بينما تعاني المرأة العاطلة عن العمل من ضعف تقدير الذات والكل يعتمد عليها كمنفذة لطلباتهم وقائمة على حوائجهم وبالمقابل لا أحد يهتم لأمرها فأفراد الأسرة كلهم يعملون أو يدرسون ولهم حياة مهنية أو أكاديمية خاصة يستمتعون بها ويسعون إلى الترقية والتطور فيها ويتباهون بها ويلبون دافعيتهم للإنجاز و النجاح و التفوق إلاهي فحياتها هي الأسرة والقيام بمتطلبات أفرادها والسهر على راحتهم وهذا ما يؤدي بها في الأخير إلى الملل و التذمر والشعور بالاستغلال وإهدار صحتها ووقتها وحياتها لصالح الآخرين.

سادساً:فترات التطور و الانتقال:

يمر الإنسان في مراحل نموه المختلفة بفترات عصيبة تجعله بحاجة إلى مساعدة يمكن أن يضمنها له الإرشاد ومن هذه المحطات الهامة: البلوغ الجنسي الذي يتزامن مع مرحلة المراهقة وما يصحبها من إفراز هرموني يؤدي إلى العديد من الاضطرابات الجسدية والنفسية على حد سواء:

• الامتحانات المصيرية مثل امتحان البكالوريا واهميته في الحياة الأكاديمية والمهنية للفرد.

• الانتقال للحياة الجامعية والعيش في الأحياء و الاقامات بعيدا عن الأسرة وتحمل المسؤولية والتعود على البعد عن حضن الأبوين والتبعية لهم.

• الانتقال إلى الحياة العسكرية: بالنسبة للذكور وما تطلبه من بعد عن الأسرة والالتزام بالنظام العسكري الصارم و الانضباط الذي يفتقده الشباب في تفاصيل حياتهم اليومية مما يصعب من عملية التكيف و يجعل الحاجة إلى الإرشاد ضرورية جدا.

• الزواج: إن الانتقال من حياة اللامسوؤلية إلى حياة المسؤولية يجعل الفرد يفقد السيطرة على حياته فالفترة التي تسبق الزواج عادة ما يكون الشاب والشابة تابعين للوالدين ويعتمدان عليهما في تحقيق حاجاتهم و الحصول على منافعهم ويعتمدون عليهم اعتمادا مادياً , فلا الوقت يعتبر مهماً له ولا حتى الواجبات الأسرية خاصة بالنسبة للأبناء المدللين الذين لا يتحملون حتى مسؤولية أنفسهم فما بالك بمسؤولية أسرة والإشراف عليها لذا فإن انخراطهم في الحياة الأسرية والقيام بمتطلباتها قد يثقل كائلهم ويفقدهم لسيطرة على حياتهم، مما يجعل التدخل الإرشادي الأسري ملح جدا ، خاصة في ظل الأعداد الهائلة لقضايا الطلاق و الخلع في المجتمعات على اختلافها.

• الفقدان: تعتبر الصدمة الناجمة عن الفقد من أقوى الصدمات و اعنفها وأكثرها عمقا مما يؤثر على راحة أفراد الأسرة وتوازن هذا الكيان خاصة إذا لم يحسنوا التعامل معها و افتقدوا آليات التوافق السليم لتجاوز المحنة، إن فقدان الزوجة أو الزوج أو الأب أو الابن ليس سهلا على الآباء ولا على الأبناء وغيابه أو غيابها عن البيت، أمر لم تتهيأ له الأسرة وقد لا تتوقعه أصلا ليس سهلا أن تتكيف معه الفقد يجعل الإنسان مكتئبا قد يساعد بعض الأسر على التلاحم حينها ولكنه قد يكون سببا إلى تفكك بعض الأسر خاصة مع غياب الأم وقدوم زوجة الأب إلى البيت .وهذا يجعل التدخل الإرشادي ضروري جدا..

سابعاً :الإعاقة و ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعتبر إنجاب أبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة تحدياً كبيراً يضع الأسرة على المحك سواء من ناحية الرعاية والتربية أو لتكفل النفسي لذا تكون هذه الأسر بحاجة إلى تدخل متخصص يتمثل في الإرشاد لتقديم يد المساعدة حيث تهدف هذه العملية إلى تقديم خدمة متخصصة لهذه الفئة وذويهم

لضمان حسن التعامل معهم ، والقيام على حاجاتهم وتقبلهم نفسيا وإدماجهم في المجتمع على والعمل على جعلهم فئة منتجة لا فئة تابعة للأخرين ولا يتعلق الأمر بذوي الاحتياجات الخاصة من الصم البكم، أو المصابين بمتلازمة داون أو أطفال التوحد فقط بل ايضا ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهوبين و المتفوقين الذين يجدون صعوبة في التكيف مع اقرانهم ويشعرون بالاغتراب في بيوتهم ومدارسهم لأنها لا تستطع تلبية حاجاتهم الخاصة كما يبالغون في نقد الذات وتسيطر عليهم بعض الأفكار اللاعقلانية مما يجعل التدخل الإرشادي ضروري في إطار إرشاد أسر الموهوبين حيث يعدُ إرشاد الموهوبين ضروري جدا للحصول على أفضل استثمار لقدراتهم ومواهبهم التي يمكن ألا يستفاد منها أصلا في غياب الإرشاد الأسري و الخدمات التي يمكن أن يقدمها.

ثامناً :التفكك الأسري:

إن نظام الأسرة يمكن أن يتفكك ويصيبه الوهن لعدة أسباب منها الطلاق، التخلي الأبوي، الاهمال الأسري وغيرها من أساليب التخلي و الاستقالة المعنوية والمادية من التكفل بالأسرة خاصة في الوقت الحالي ، حيث انتشرت الخيانة الزوجية من الزوج أو الزوجة وأصبحت الزوجات بإمكانهن الهروب من هذه الحياة بالخلع علاوة على الإهمال الأسري وإهمال الزوج أو الزوجة والأبناء كما يمكن الحديث هنا عن المشكلات الجنسية و مشكلات الأبناء غير الأشقاء وغيرها من المشكلات التي تقتضي التدخل الإرشادي العاجل , مما سبق يبين أن هناك مشكلات كثيرة تواجه الأسرة قد تكون بسيطة وقد تكون معقدة مؤلمة لأفراد الاسرة لذا كانت الحاجة الملحة للإرشاد الأسري وخدماته النمائية والوقائية والعلاجية(ابو اسعد واخرون,2011,ص 55).

- **مبررات الارشاد الاسري**

هناك العديد من المبررات العلمية الاجتماعية التي ساهمت بصورة وأخرى على نمو و ظهور الارشاد الاسري يمكن تمثيلها بالاتي:-

1- لتطور التكنولوجي والتسارع المعرفي الذي تمر به المجتمعات البشرية بصوره عامه والمعرفة والعلوم بصورة خاصة, الامر الذي مهد لنمو وتمايز وظهور الفروع الجديدة في ميادين العلم والمعرفة .

2- تعقد الحياة الاجتماعية وصعوباتها في ضوء معطيات المدينة الحديثة, حيث ازدادت واتسعت متطلبات المسؤولية والرعاية والاهتمام على الاسرة وأبناءها وبالصورة التي تجعلها في بعض الاحيان غير قادرة على الايفاء بمتطلباتها والتزاماتها.

3- ظهور الحركات السياسية والفكرية والفلسفية التي تؤكد على الارتقاء بالإنسان الى مستويات أسمى وخاصة في مجال تكافؤ الفرص, والعيش في عالم معقول وإيجاد الحلول والمعالجات للمشكلات التي تعيق نموه وعطاءه كفرد في المجتمع (الخولي, 2011: ص4).

- **أهداف الارشاد الاسري:**

للإرشاد الاسري مجموعه من الاهداف التي يعمل على تحقيقها ممثلة بالاتي:-

1- تقوية الانسجام والرابطة الاسرية بين أفراد الاسرة الواحدة.

2- العمل على تحقيق التوافق والانسجام الاسري بين أعضاء الاسرة الواحدة وصولا الى تحقيق أفضل نمو من خلال العمل على أيجاد الحلول والمعالجات للاضطرابات والمعوقات الاسرية أو الاجتماعية في داخل الاسرة.

3- تحقيق التوازن الاسري والاجتماعي في مديات ايجابية مقبولة ومشجعة نحو النمو والتطور والارتقاء نفسياً وسلوكياً بين أفراد الاسرة الواحدة.

4- وبصورة عامة فأن الارشاد الاسري يندرج تحت الاطار العام للإرشاد كخدمه نفسية تهدف الى تحقيق التوافق والانسجام وصولا الى تحقيق متطلبات الصحة النفسية السليمة (الجنابي,2020: ص30).

- **مبادئ الإرشاد الأسري: يبنى الإرشاد الأسري على مبادئ عدة، تتمثل في**

1- المسترشد عرض لمرض الأسرة وهو ليس الوحيد الذي بحاجة إلى العلاج لكن الأسرة بأكملها بحاجة لذلك.

2- على المرشد أن يحدد نظرية يعتمد عليها في إرشاد الأسرة فلا إرشاد دون إطار نظري يستند اليه المرشد ويبني اساليبه وفيناته.

3- بجب على المرشد أن يشارك بشكل موضوعي في تعامله مع أفراد الأسرة لتعديل سلوكه وأن لا ينحاز لأحد أفرادها على حساب الآخرين لضمان الموضوعية في العملية الإرشادية.

4- تحديد التغيرات التي ترغب الأسرة في إحداثها في محيط الأسرة.

5- على المرشد الانتباه لمراكز القوى داخل الأسرة لأنه يمكن الاعتماد عليها نظرا لقدرتها على التأثير على هذا النظام.

6- إشراك الأطفال في عملية الإرشاد الأسري لانهم الأصدق و الأكثر عفوية في التعبير عن انفعالات ونظام واتصالات الأسرة.

7- التعامل مع ظاهرة التحويل أثناء الإرشاد (العلاج).

8- المحافظة على السرية والائتمان على خصوصيات الأسرة وطبيعة العلاقات داخلها ونمط التفاعلات السائدة بها

9- تحديد المرشد لعدد الجلسات التي تحتاجها الأسرة(كل الأفراد) والتي يحتاجها المسترشد (أحد أفراد الأسرة)

10 - من الممكن أن يشترك أكثر من مرشد في علاج المشكلة (الجنابي,2020: ص32).

- **خطوات الإرشاد الأسري**

• الإعداد(التهيئة): يعتبر أول اتصال حيوي مع الأسرة وفيه يقوم المرشد بتهيئة مجموعة من الكراسي ويسمح لأفراد الأسرة باختيار أماكنهم لأن طريقة ترتيب أفراد الأسرة لجلوسهم تعكس نوعية العلاقات بينهم: هل يختار الأزواج أن يجلسوا بجانب بعضهم البعض؟ هل الأبناء يجلسون بجانب البنات، هل يتجنبون بعضهم البعض و يبتعدون بكراسيهم لتجنب الاقتراب.

• إعادة تسمية المشكلة: بعد استماع المرشد إلى جميع أفراد العائلة، يلاحظ أن رؤيتكم للمشكلة تختلف، لذا يطلب منهم إعادة تسمية المشكلة لتجنب الخلاف معهم حول ما هي المشكلة الحقيقية.

• تبسيط لمشكلة: يكون التركيز على الصراع الموجود في الأسرة، مع إعادة صياغة المشكلة على شكل فرضية، ويترك المجال للجميع في التفكير في هذه الصياغة يسعى المرشد إلى مساعدة أفراد

الأسرة على التقليل من مشاعر الإثم ولوم الذات، وزيادة التفاؤل والنظرة الإنجابية للأسرة وللمشكلة.

• الحاجة للتغيير: يوجه المرشد سؤالا لأفراد الأسرة يتعلق بما فعلوه لمواجهة المشكلة؟ والإجابة عن هذا السؤال تساعد الأسرة على الوعي بعدم قدرتها على الوصول إلى أساليب فعالة للتعامل مع المشكلة وبالتالي الثقة التامة بالمرشد والتدخل الإرشادي الأسري والاعتراف الواعي بالحاجة للمساعدة.

• تغيير المسارات: يقوم المرشد بإخبار كل عضو من أعضاء الأسرة بأنه جزء من الحل الذي تسعى اليه العملية الإرشادية تبدأ هذه المرحلة بتغيير أساليب الاتصال بين أفراد الأسرة وذلك بتطبيقات فورية لإشراك جميع الأفراد والعمل على بناء رابطة بينهم, بين الزوج و أحد الأبناء, بين الأم و الأب، بين الأم وأحد الأبناء، بين الأبناء بعضهم البعض(حديدان,2022: ص 35).

المبحث الثالث: البرامج الارشادية ودورها في بناء الشخصية:-

تعد البرامج الارشادية أحدى الوسائل التي تقدم بوساطتها خدمات نفسية للمسترشدين, لذلك فهي خطة مؤسسة ومصممة بدقة فائقة قائمه على أسس نظرية علمية في مجال الارشاد والعلاج النفسي, وأن حقيقة هذا البرامج الارشادية اجرائية منهجية تتركز على افتراضين أساسين وهما:-

الاول:- يمكن فهم السلوك الانساني والتنبؤ به سواء كان سوياً او غير سوي.

الثاني:- يمكن ضبط السلوك الانساني وتحكم فيه اذا توافرت شروط المساعدة المناسبة والوسائل والانشطة النفسية المعينة على ذلك عرفت البرامج الإرشادية بتعريفات متعددة في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي والصحة النفسية ومن أهمها:-

تعريف (الجمعية الامريكية,1979):- بأنها الخدمات التي يقدمها المختصون في علم النفس الإرشادي وفقاً لأساليب ومبادئ دراسة السلوك خلال مراحل نمو الفرد المختلفة لتحقيق التوافق مع الحياة(رضا وعذاب, 2011: ص 41).

أما (العاسمي,2015) فقد عرفها:- بأنه مجموعة من الخبرات والاستراتيجيات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية سليمة, تقدم من قبل اختصاصيين في مجال الارشاد النفسي (مرشدين) الى الافراد (المسترشدين) الذين يعانون من مشكلات نفسية

او انفعالية او اجتماعية, تطبق في مكان وزمان محدد, بهدف التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم وتنمية امكانياتهم وقدراتهم, ومساعدتهم ايضاً على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم, من اجل تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي لهم في اثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء (العاسمي, 2015: ص30).

لكل برنامج إرشادي أطار نظري أساسي ينطلق منه الواقع العلمي, وليس هناك أهم للناحية العلمية والتطبيقية من وجود نظرية جيدة؛ لأن النظرية تعدَّ بمنزلة خريطة تساعدنا في معرفة ما نبحث عنه "فهم الظاهرة" وماذا نتوقع "التنبؤ" وأين نمضي "التحكم" من هنا تعتبر النظرية الدليل للباحث او خريطة الطريق التي توضح له اتجاهه وطريقه بلوغ الهدف, فالبرنامج الإرشادي علماً له مناهجه وأُسسه وخططه, تعددت أساليبه تبعاً لتعدد النظريات الإرشادية, فضلاً عن تعدد المشاكل التي يواجهّا الفرد, وأنَّ المنهج الإرشاد النفسي ونظرياته يقوم عليها البرنامج الارشادي تحتاج الى إعداد لتخطيط جيد للعملية الإرشادية بهدف تقديم العون والمساعدة للمسترشدين والتوصل الى تحقيق التوافق وبالتالي تحقيق الصحة النفسية وهذا بدوره يتطلب وجود علاقة تناغمية بين المرشد من جهة والمسترشد من جهة اخرى أجل تحقيق المهام الإرشادية ومعالجة مشكلات الفرد وفق أساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميوله واتجاهاته وتوافقه مع بيئته (الدفاعي والخالدي, 2017: ص107).

ولا يقوم البرنامج الإرشادي إلا عن طريق عملية إرشادية مقننة، شاملة، منظمة,مخططة والمحددة الأهداف والوسائل المساعدة لتحقيقه، فالعملية الإرشادية عنصر مهم وجوهري في تنظيم البرامج الارشادية وتخطيطها.

- **تخطيط البرامج الارشادية:-**

يعد التخطيط أول صفة من صفات البرامج الإرشادية، ويجب أن يخطط البرامج بعناية فائقة وفقاً لأسس علمية لتقديم خدمات ارشادية مباشرة وغير مباشرة (فردياً او جماعياً)، وذلك بهدف تحقيق النمو السليم السوي عن طريق استخدام استراتيجيات ارشادية محدودة, ويقوم به لجنة من مجموعة من المرشدين او مرشد واحد متمكن وهو الذي يؤدي الدور ألاهم من بينهم(الخطيب، 2014: ص 192).

1. خصائص تخطيط البرنامج الارشادي:

- استشراف المستقبل و التنبؤ باتجاهاته باستعمال معطيات الحاضر و الماضي.
- الاسلوب العلمي الذي يستعمل وسائل احصائية.
- الاختيار بين البدائل بما يسمح بتحاشي التناقض بين الاهداف و الوسائل.
- تعبئة الموارد البشرية الى اقصى حد ممكن.
- الاتسام بالواقعية و الشمول والتنسيق و المرونة والاستمرارية.

2- مبادئ واسس مهمّة عند التخطيط للبرنامج الارشادي:

- التأكيد على أنَّ البرامج عملية مستمرة.
- يُعدُّ البرنامج الارشادي عملية اتصال وثيق بخصائص واحتياجات الافراد من حيث ميولهم وخبراتهم وقدراتهم.
- البرنامج الارشادي عنصر مساعد لتحقيق الاهداف التربوية و السلوكية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الافراد من حيث القدرات و الاستعدادات و الميول.
- تقديم الخدمات لجميع الافراد.
- لابد من وجود المرونة حتى تواجه التغيرات.

يُبنى البرنامج الارشادي على التقويم المستمر عن طريق البحوث و الدراسات الميدانية (عبد العظيم،2013: ص 46).

- **أهداف البرنامج الإرشادي**

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تحقيق الأهداف التالية: -

1- تنمية مفهوم إيجابي للذات لدى التأكيد وإكسابه القدرة على التغير نحو الأفضل والتكيف مع المتغيرات غير المتوقعة بهدوء واتزان.

2- تزويد التلميذ بالثقة حتى يستطيع مواجهة مشاكله وحلها.

3- تنمية قدرة التلميذ على التحاور والتشاور وإبداء الرأي بحرية.

4- تزويد التلميذ بفرص للتدرب على العمل مع الآخرين بشكل جماعي وتعاوني في مشاريع هادفة ومهمة.

5- تنمية قدرة التلميذ على اتخاذ القرارات وحل مشاكله من خلال مساعدته على تفهم قدراته وميوله وإمكانياته واتجاهاته.

6- مساعدة التلميذ وتشجيعه على تحقيق ميوله وإظهار مواهبه ومساعدته على معرفة نقاط القوة لديه وتعزيزها.

7- تحسين العملية التربوية واثر التلميذ بشكل فعال في العملية التعليمية

8- تعمل المهارات الدراسية

9- تنظيم التلميذ طريقة التفكير العلمي الذي يساعده على النظر بموضوعية إلى مشكلات المجتمع والتخلص من الأفكار غير العقلانية.

10- تنمية معارف التلميذ ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية

11- **تنمية بأهمية التلميذ دوره في المجتمع من خلال الحقوق والواجبات.**

12- **تنمية الإحساس لدى التلميذ بأهمية التثقيف الذاتي(دبور, واخرون، 2007: ص 34-35).**

- **خصائص العامة للبرامج الإرشادية:-**

تتميز البرامج الإرشادية بالخصائص التالية:-

1- **التنظيم والتخطيط:** يراعي في تخطيط البرامج أن يلبي حاجات التلاميذ وأن تكون استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وتطبيقية في مجال تصميم البرامج الإرشادية.

2- **المرونة:** ويقصد بها أن البرنامج الإرشادي ليس ثابتا ثباتاً قطعيا من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه وإنما مرن وقابل للتعديل. النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة.

3- **الدقة وسهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا وفي تحديد أهدافه وتفسير أهدافه ونتائجه وأن تكون إجرائه سهلة التطبيق من قبل المرشد

4- **إمكانية التعميم:** أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج. (ياسين، 2015 : ص 83)

• **خطوات بناء البرامج الإرشادية**: إن التخطيط المنظم للبرامج الإرشادية يعد أساسياً لإنجاح البرامج، وتحقيق أهدافه، وتتمثل خطوات بناء البرامج فيما يلي:

• **تحديد حاجات المسترشدين:** بمعنى تحديد حاجات الفئة المستهدفة بالدراسة لتحديد ما يلزمهم من مساعدة إرشادية وترتيبها حسب أولويتها وذلك من خلال استخدام أدوات جمع البيانات المتعددة مثل: الاستبيانات، المقابلة، الملاحظة.

• **تحديد الأهداف:** تحدد أهداف البرنامج الإرشادي في ضوء الأهداف التربوية التي تسعى لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية عند المسترشدين في ضوء الإمكانات المادية والبشرية التي يمكن توفيرها.

• **تحديد الوسائل لتنفيذ البرنامج: يقصد بها تحديد الوسائل التي تخدم البرنامج في ضوء الإمكانات المتاحة.**

• **تحديد الإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية:** تحديد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج في ضوء الوسائل والإمكانيات الموجودة والمطلوبة وتحديد مصادر التمويل لتغطية نفقات البرنامج.

• **ضبط هيكلة رزنامة تنفيذ البرنامج:** يقصد به تحديد دور ومسؤولية كل من له صلة بتطبيق البرنامج وتقويمه ومتابعته من أعضاء الفريق الإرشادي والفريقين الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية.

• **تنفيذ البرنامج: يتم تنفيذ جلسات البرنامج مع الفئة المستهدفة وفق خطوات محكمة.**

• **تقييم البرنامج:** يهدف التقييم إلى تحديد مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق الأهداف من خلال قياس التغيرات التي حدثت لدى أعضاء المجموعة الإرشادية بعد تنفيذ البرامج مقارنة بما قبلها.

ويمكن تقييم البرنامج من خلال النتائج المتحصل عليها ومن بين المعايير التي تم التقييم عليها نجد:-

- تحسن التحصيل الدراسي وانخفاض نسبة الرسوب.
- حسن اختيار التوجيه.
- شعور المسترشدين بالرضا عن البرامج وعن الخدمات الإرشادية
- رضا الوالدين وزيادة ثقتهما بالبرنامج (عبد الفتاح,2010: ص34).

- **المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها:**

هناك مجموعة من الأسس يجب الأخذ بها من طرف المرشد عن اختيار المجموعة الإرشادية التي يقدم لها الخدمات الإرشادية حيث كلما كان الاختيار دقيقا لأعضاء المجموعة زاد ذلك من فرص المساعدة واستفادة المسترشدين من البرنامج, لذا على المرشد مراعاة الأمور التالية عند اختيار أعضاء المجموعة وتتمثل فيما يلي:-

اولاً: تحديد نمط المجموعة: عند اختيار المجموعة الإرشادية يجب أن يقرر المرشد مسبقا بالاتفاق مع الأعضاء فيما أن تكون المجموعة ذات نمط مفتوح أو نمط مغلق.

5- **المجموعة ذات النمط المفتوح:** يسمح هذا النمط بانضمام أعضاء جدد إلى المجموعة أو انسحاب أعضاء المجموعة منها اذا أرادوا ذلك في جلسات غير محددة المواعيد

6- **الموضوعية:** يجب أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث الأرضية النظرية التي يستند عليها ومن حيث الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والتقييم كما يجب أن تكون

•.

- **المجموعة ذات النمط المغلق:** لا يسمح هذا النمط بانضمام أعضاء جدد إلى المجموعة فيمكن تحديد عدد الجلسات والاتفاق على الأمور الإدارية والإجرائية مع الأعضاء وتحديد المكان والوقت المناسب للجميع لإجراء البرنامج الإرشادي .

ثانيا: المشكلات المشتركة: يجب تشكيل المجموعة الإرشادية التي تعاني من المشكلة الواحدة مما يساعد أعضائها على الشعور بالانتماء والفهم

ثالثا: القدرة العقلية: يجب أن يكون هناك تجانس في الذكاء

رابعا: الثقة المتبادلة: يجب أن تسود الثقة بين أعضاء المجموعة والتزام أعضائها بسرية المعلومات التي تدور حولهم أثناء الجلسات الإرشادية وعدم التحدث بها خارجا.

خامسا: الوقت: يجب تحديد موعد الجلسات في الوقت الذي يناسب التلميذ

سادسا: حجم المجموعة: يجب أن يقوم المرشد بتحديد عدد المشاركين في المجموعة الإرشادية وذلك ليتمكن من السيطرة على عمليات الجماعة ويعتمد حجم المجموعة بشكل كبير على طبيعة النشاط وإمكانية السيطرة على المجموعة .

سابعا: مكان عقد الجلسات: إن للمكان الذي تعقد فيه جلسات البرنامج دورا هاما في نجاح العملية الإرشادية إذ يجب أن يتسم بمواصفات محددة لأداء العمل بشكل جيد مثل: وجو قاعة في مكان هادئ وذات حجم واسع، ويفضل لأعضاء المجموعة الجلوس بطريقة دائرية أو بيئة دائرية على شكل حرف (U)ما يسمح برؤية أعضاء المجموعة لبعضهم البعض.

ثامنا: عدد الجلسات ومدتها: إن تحديد عدد الجلسات ومدتها يعتمد على نوع المجموعة وعلى خبرة المرشد فإن اللقاء بمعدل مرة واحدة أسبوعيا يبدو مناسبا لمعظم المجموعات الإرشادية كما أن الحاجة لتكرار الجلسات الإرشادية ومدى استمراريتها وطول وقت الجلسة يحددها درجة الاضطراب في المجموعة المشاركة.

تاسعا: القوة المؤثرة في الجماعة الإرشادية: من الضروري أن يطلع المرشد على جميع القوى المؤثرة في المجموعة التي تساهم في نمو المجموعة وتطورها والمتمثلة في:

- **الالتزام:** على الأعضاء الالتزام بمعايير الجماعة وقيمها ويقبل المساعدة والإفصاح عن مشاكلهم بصراحة ونقل الأفكار واحترام آراء الآخرين واحترام المواعيد.

- التوقعات: ضرورة معرفة أعضاء المجموعة ما هو متوقع من العملية الإرشادية قبل أن ينضموا إلى المجموعة الإرشادية وما الذي يتوقعونه من العملية الإرشادية قبل أن ينضموا إلى المجموعة الإرشادية وما الذي يتوقعونه من الأعضاء الآخرين ومن المرشد نفسه لكي ينمي التماسك في المجموعة.

- **المسؤولية: أن يتعلم العضو كيفية اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية تنفيذها.**

• **معايير الجماعة: أن يقبل كل عضو شروط الالتحاق بالجماعة لما لها من تأثير قوى وفعال على سلوك أعضائها.**

• **التقبل والانتماء:** أن يتقبل أعضاء المجموعة بعضهم البعض وهذا ما يمنحهم شعورا قويا بالانتماء للمجموعة ويصبحوا أكثر اندماجا(ابو اسعد، 2009 : ص (48.

• المصادر والمراجع

1. ابتسام, الحسيني عبد الحميد درويش(2015): الارشاد الأسري, ط1, دار وفاء للنشر وتوزيع, مصر.

2. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009): الإرشاد المدرسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

3. ابو اسعد, احمد عب اللطيف, سامي, محسن(2011): سيكولوجية المشكلات الاسرية,ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.

4. ابو اسعد, احمد عبد اللطيف والازايدة, رياض عبد اللطيف (2015): الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي و التربوي, ج2, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.

5. ابو اسعد, احمد عبد اللطيف(2011): المهارات الارشادية, ط2, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان- الاردن.

6. ابو زعيزع, عبد الله يوسف(2009): اساليب الارشاد النفسي والتربوي, ط1, دار يافا للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.

7. البرثين, عبد العزيز عبدالله((2018: الارشاد الأسري, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.

8. التميمي, محمود كاظم(2016): الإرشاد الجامعي, ط1, دار المنهل للنشر والتوزيع, عمان.

9. الجنابي, صاحب عبد مرزوك((2020: الارشاد الاسري والزواجي, مجموعة يزوري للنشر والتوزيع, الاردن.

10. حديدان, خضرة(2022): الارشاد الأسري والخدمات التي يقدمها للأسرة و فق استراتيجيات الارشاد العقلي السلوكي الوجداني, مجلة التربية للعلوم الإنسانية, الجزائر.

11. الحراشة, سالم حمود صالح(2015): التوجيه والارشاد الدليل الارشادي العلمي للمرشدين والعاملين مع الشباب, ط1, دار الخليج للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.

12. حسن, عبد الناصر(2015): اداء وحدة الارشاد الأكاديمي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد(كلية المجتمع ببريدة نموذجا), مجلة كلية التربية بالمنصورة, ط(1).

13. حسين, طه عبد العظيم(2012): الارشاد النفسي – النظرية – التطبيق – التكنولوجيا,ط1, دار الفكر, عمان - الاردن.

14. حمد, ليث كريم (2013): الارشاد النفسي في التربية والتعليم ادبيات برامج ودراسات, المطبعة المركزية, جامعة ديالى - العراق.

15. الخطيب, صالح احمد,(2014): لإرشاد النفسي في المدرسة أُسسه ونظرياته وتطبيقاته, دار الكتاب الجامعي, العين - الامارات العربية المتحدة.

16. الخفاجي, عبد الحسين احمد (2019): الارشاد النفسي والتوجيه التربوي, ط1, المطبعة المركزية جامعة ديالى, ديالى- العراق

17. خواجة عبد الفتاح(2010): برنامج الإرشاد والعلاج الجماعي، دار البداية للنشر، الأردن.

18. الخولي، سناء حسنين، ((2011: الأسرة والحياة العائلية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.

19. دبور عبد اللطيف والصافي عبد الحكيم، الإرشاد المدرسي، دار الفكر، الأردن

20. الدفاعي, كاظم علي هادي, الخالدي, امل ابراهيم(2017): الاتجاهات المعاصرة في اعداد البرامج الارشادية, مكتب اليمامة للطباعة والنشر, بغداد- العراق.

21. الدليم, فهد(2014): واقع الارشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها والمرشدين من اعضاء هيئة التدريس, مجلة كلية الآداب 33 ط 1.

22. رضا, كاظم كريم وعذاب, نشعه كريم (2011): برامج الارشاد النفسي مفهومها – خطوات بنائها, دار الكتب والوثائق, بغداد – العراق

23. زهران, حامد عبد السلام(2005): التوجيه والارشاد النفسي, ط4, عالم الكتب, مصر.

24. الزيداني,احمد محمد(2025): الارشاد المدرسي المهني, افضل الممارسات للعمل في المدارس.

25. السعود, يوسف فهد(2025): الارشاد المدرسي, دار معتز للنشر والتوزيع, الاردن.

26. سعيد, مخلوفي(2017): الحاجة الى الارشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الاولى بجامعة باتنة بالجزائر, المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, ط 10.

27. الصعب, منال بنت محمد(2020): الإرشاد الأكاديمي في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية, مكتبة رشد للنشر والتوزيع.

28. الطراونة, عبدالله((2009: مبادئ التوجيه الإرشاد التربوي: مشاكل الطلاب التربوية, النفسية، السلوكية و الاجتماعية, دار يافا العلمية للنشر, الاردن.

29. العاسمي, رياض نايل (2009): برامج الارشاد النفسي, دار الرائد العربي, بيروت – لبنان.

30. عبد العظيم, حمدي عبد الله (2013): البرامج الارشادية للأخصائيين النفسيين وتصميمها (مجموعة برامج علمية ونماذج تطبيقية), ط1, مكتبة اولاد الشيخ للتراث, الجيزة- مصر.

31. عبد المجيد, محمد((2026: الارشاد الأسري والتربوي, اكاديمية الشرق الاوسط للتدريب والتطوير.

32. الفحل, نبيل محمد (2014): دليل للبرامج الارشاد النفسي من التصميم الى التطبيق في البحوث والارشاد الطلابي, ط1, دار العلوم للنشر والتوزيع, القاهرة-مصر.

33. قطاني, محمد(2011): اسس رعاية وتعليم الموهوبين والمتفوقين, عمان, دار جرير للنشر والتوزيع.

34. قطاني, محمد, والمعادات, سعيد(2009): ارشاد الأطفال الموهوبين (دليل المعلم والمربي),ط1, عمان, دار جرير للنشر والتوزيع.

35. محمد, اسيا(2011): الارشاد الأكاديمي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعات السودانية, مجلة دراسات افريقية, ط27.

36. محمد, اياد هاشم(2021): لمحة تاريخية عن نشأة الارشاد النفسي, كلية التربية للعلوم الانسانية, جامعة ديالى.

37. ملحم, سامي محمد (2015): الارشاد التربوي والنفسي عبر مراحل العمر, ط1, دار الاعصار للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.

38. ياسين آمنة((2015: دليل عملي للمربين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ، منشورات دار الأديب، الجزائر.

الفصل الثاني عشر

الإرشاد النفسي والتربوي: المفاهيم العلمية وتطبيقات البرامج الإرشادية

م.م. براء سلمان جمعة
المديرية العامة لتربية ديالى - قسم تربية المقدادية - متوسطة جبل طارق المختلطة - العراق

الملخص

يعرض هذا الفصل الإرشاد النفسي والتربوي من خلال مفاهيمه وأسسه العلمية ومجالاته وبرامجه، مع الاهتمام بتنظيم الممارسة الإرشادية داخل البيئات التعليمية والاجتماعية. ويبدأ بالتعريف بالإرشاد لغة واصطلاحًا، وبيان تعدد زوايا النظر إليه بين التركيز على العملية المهنية أو أهدافها أو ما تقدمه للمسترشد من مساعدة. ويناقش المبادئ التي تقوم عليها العلاقة الإرشادية، والحاجات التي تجعل التوجيه والإرشاد جزءًا من دعم النمو والتوافق. ثم يتناول صور الإرشاد في المدرسة والجامعة والأسرة، وما يتصل بها من أدوار للمرشد والمؤسسات والأطراف المشاركة. ويعرض المبحث الخاص بالبرامج الإرشادية مفاهيمها وخطواتها واعتبارات بنائها وتنظيمها، بما يربط العمل المخطط بالحاجات والأهداف والأساليب المناسبة. وتستند المعالجة إلى الأدبيات والمراجع والأمثلة الواردة في المتن، ولا تقدم بوصفها تجربة ميدانية جديدة لقياس فاعلية برنامج محدد. وتبرز أهمية ترتيب عناصر البرنامج وربطها بخصائص المستفيدين، والنظر إلى الإرشاد باعتباره عملية مستمرة تتطلب فهمًا ومتابعة وتنسيقًا. كما يوضح الفصل صلة الأساس النظري بالإجراءات المهنية، حتى لا يتحول البرنامج إلى أنشطة منفصلة عن غايتها التربوية والنفسية. وتكمن قيمة الفصل في جمع التعريفات والمبادئ ومجالات التطبيق والبرامج ضمن معالجة مترابطة، تبين أن جودة الممارسة تعتمد على وضوح الدور وتحديد الحاجة وملاءمة الأسلوب. ومن ثم يقدم أساسًا لفهم كيفية انتقال الإرشاد من المفهوم العام إلى تنظيم خدمات وبرامج تستجيب لمتطلبات الأفراد وبيئاتهم التعليمية والأسرية. ويتيح هذا التدرج مقارنة التعريفات والمجالات من جهة، ومتابعة كيفية تنظيمها داخل الممارسة من جهة أخرى. كما يبين أن وضوح

المصطلحات يسهم في تحديد المسؤوليات، وأن النظر إلى البرامج ضمن سياقها يساعد على فهم حدود كل أسلوب ومجال استعماله المهني.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد النفسي؛ الإرشاد التربوي؛ البرامج؛ الممارسة المهنية؛ الأسس العلمية

Abstract

This chapter presents psychological and educational counseling through its concepts, scientific foundations, fields of application, and programs. It begins with linguistic and technical definitions and explains how different accounts emphasize the professional process, its objectives, or the assistance offered to the client. Principles of the counseling relationship are discussed alongside the developmental and adjustment needs that make guidance and counseling relevant to educational and social life. The chapter then considers school, university, and family counseling and the responsibilities of counselors, institutions, and other participants. Its discussion of counseling programs addresses their meaning, organization, and design considerations, linking planned activities with identified needs, objectives, and appropriate methods. The analysis draws on the literature, references, and examples in the supplied study; it is not presented as a new field experiment evaluating a particular intervention. Attention is given to the relationship among program components and to the characteristics of intended beneficiaries. Counseling is treated as a continuing process that requires understanding, coordination, and follow-up rather than a collection of unrelated activities. The chapter connects

theoretical foundations with professional procedures and emphasizes the importance of clear roles and appropriate methods. Its contribution is to organize definitions, principles, practical settings, and program considerations within one account of how counseling moves from a general concept to services responsive to individual, educational, and family needs.

Keywords: Psychological counseling; Educational counseling; Programs; Professional practice; Scientific foundations

مفهوم الارشاد واسسه العلمية

مفهوم الارشاد

تعريف الارشاد في اللغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور (الرشد والرشاد) نقيض الغير، ورشد الانسان بفتح الراء : يرشد رشده، ويضم الراء، ورشد بالكسر: يرشد رشداً ورشادة فهو راشد ورشيد، وهو نقيض الضلال، اذا اصاب وجه الامر، والطريق في الحديث النبوي الشريف "عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي".

وارشده الله ورسوله الى الامر ورشده: هداه، واسترشده طلب منه الرشد، وفي الحديث: ارشاد الضال اي هدايته الطريق وتعريفه به، و الرشدي اسم للرشاد في اسماء الله تعالى الرشيد: هو الذي ارشد الخلق الى مصالحهم اي هداهم ودلهم عليها (ابن منظور،1986: ص285).

تعريف الارشاد في الاصطلاح:

في البداية نقول ان تعريف الارشاد في كلمات محددة ليس بالأمر السهل

لذلك فقد ظهرت تعريفات عديدة للإرشاد حيث ركزت هذه التعريفات على الارشاد النفسي والتربوي والبعض الاخر على عملية الارشاد نفسها، بينما اهتم اخرون عند تعريف الارشاد على النتائج الذي سوف نحصل عليها من عملية الارشاد.

وان الارشاد هو عملية نفسية اكثر من تخصصية وتمثل الجزء العملي في ميدان الارشاد والتوجيه التربوي، وتقوم عملية الارشاد على علاقة مهنية وجه لوجه بين المرشد والعميل او المسترشد في مكان خاص يضمن من خلاله سرية المسترشد واحاديثه في وقت محدد يخصص له.

وكذلك الارشاد يمكن ان نقول عنه انه عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصاً واعداد وكفاءة ومهارة، كون عملية الارشاد فرع من فروع علم النفس التطبيقي، وان خدمات الارشاد والتوجيه العامة وخدمات الارشاد خاصة يمكن شمولها عادة في مفهوم واحد وهو التوجيه والارشاد النفسي.

ويقصد بالإرشاد حسب تعريف جود هو تلك المعاونة القائمة على اساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتربوية او التعليمية او المهنية التي والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات ويبحث عن حلول لهذه المشكلات وذلك بمساعدة المختصين وبالاستفادة من امكانيات المجتمع والمدرسة من خلال المقابلات الارشادية التي يتعلم المسترشد من خلالها اتخاذ القرارات الشخصية (Good- 1945: p13).

وكذلك يمكن القول ان الارشاد هو علاقة دينامية وهادفة بين شخصين تتنوع فيها الاساليب، باختلاف حاجة الطالب الى، لكن في بعض الحالات، ولكن في كل الحالات يكون هناك اسهام متبادل من جانب المرشد والمسترشد او الطالب، مع تركيز المرشد على ان يفهم الطالب ذاته (Wrenn-1951: p 34).

وعرفت الجمعية الامريكية لعلم النفس 1980 ان الارشاد هو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الارشادي على وفق مبادئ واساليب يتم من خلالها دراسة السلوك الانساني، من خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم للتأكيد على الجانب الايجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد وبهدف اكتساب مهارة جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة على اتخاذ القرار، ويقدم الارشاد لجميع الافراد من المراحل العمرية المختلفة، في الاسرة والمدرسة والعمل.

وحامد زهران عرف الارشاد على انه عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته وميوله واهدافه، وان يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي

تساعد في اكتشاف الامكانيات التربوية التي تساعده في اكتشاف الامكانيات التربوية وتساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

ويتضح من التعريفات السابقة لمفهوم الارشاد ان الارشاد يشمل الخصائص والعناصر الاتية:-

1- الارشاد عملية: اي ان الارشاد عملية تمر في خطوات متعددة بشكل متتابع ومتصل.

2- الارشاد عملية تعليمية: اي انها تعلم الفرد على مواجهة مشاكله وحلها، وكذلك تركز على تغيير السلوك.

3- الارشاد عملية مساعدة: اي انها تقدم المساعدة والعون من المرشد الى المسترشد ليفهم مشكلاته.

4- المرشد هو المخطط لعملية الارشاد ويكون مؤهل تأهيل علمي متخصص.

5- المسترشد هو شخص عادي بحاجة الى مساعدة وشخصية متماسكة ولا يحتاج الى برامج الارشاد النفسي.

6- البيئة التي يتم فيها الارشاد هي بيئة العلاقة الارشادية وجه لوجه.

وبذلك يمكن القول ان الارشاد التربوي هو عملية منظمة ومخططة تهدف الى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته ويطور مهاراته ويحل مشكلاته، ويحقق اهدافه في اطار القيم المجتمعية والاهداف العامة للتعليم في المجتمع وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي للمسترشد.

وان مفهوم الارشاد هو عملية مساعدة الفرد في الاستعداد والاعداد لمستقبله وان يأخذ مكانه المناسب في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وكذلك مساعدة الفرد القادر على توجيه ذاته وبصيرته وذكاء كفاية لتحقيق الصحة النفسية والتوافق في مجالات الحياة المختلفة، وتحقيق ذاته حيث يكتشف الفرد مما يؤدي الى توافقه وسعادته وصحته النفسية ، وكذلك الارشاد عملية تعلم وتعليم نفسي واجتماعي لذلك هو محاولة واعية مقصودة لتوجيه الفرد ليفه نقصه واستعداده وقدراته وميوله واستغلالها لتحقيق اهداف سليمة وحياة ناجحة (زهران، 1994: ص38).

يعدّ الإرشاد النفسي من المجالات المهنية والعلمية المهمة في ميدان علم النفس والتربية، إذ يهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته وإمكاناته وحاجاته، والتعامل بصورة أكثر فاعلية مع المواقف والمشكلات التي تواجهه. ولا يقتصر الإرشاد على معالجة الاضطرابات والمشكلات النفسية، بل يمتد ليشمل الجوانب النمائية والوقائية والتربوية والمهنية، بما يساعد الفرد على تحقيق قدر مناسب من التوافق والنمو وتحسين جودة حياته في جميع جوانبها (زهران، 2005: ص56).

تتميز العملية الإرشادية بكونها عملية تفاعلية تقوم على التواصل المهني بين المرشد والمسترشد. ويؤدي المرشد دورًا مهنيًا يساعد المسترشد على التعبير عن أفكاره ومشاعره وفهم خبراته وتحديد أهدافه، بينما يمثل المسترشد الطرف الأساسي في العملية؛ لأنه المسؤول بصورة تدريجية عن فهم مشكلته والمشاركة في الوصول إلى الحلول والقرارات

(Corey, 2024: p 87)وتدريبه على ان يعتمد على نفسه في اتخاذ جميع القرارات التي تخص حياته ومستقبله

وتتطلب العملية الإرشادية بناء علاقة مهنية قائمة على الثقة والاحترام والتقبل، لأن جودة العلاقة بين المرشد والمسترشد تعد عنصرًا أساسيًا في نجاح العملية الإرشادية. كما أن الإرشاد المهني الحديث يعتمد على توظيف المعرفة النظرية والبحث العلمي والممارسات المبنية على الأدلة، مع مراعاة الخصائص الفردية والثقافية والاجتماعية

يسعى الإرشاد النفسي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المتكاملة، ويمكن توضيح أبرزها فيما يأتي

تحقيق التوافق النفسي يهدف الإرشاد إلى مساعدة الفرد على تحقيق قدر مناسب من التوافق مع ذاته ومع الآخرين والبيئة التي يعيش فيها، والتعامل بصورة أكثر فاعلية مع الضغوط والمواقف الحياتية المختلفة (زهران، 2005: ص54).

تحقيق النمو المتكامل لا يقتصر الإرشاد على مواجهة المشكلات، وإنما يهتم بتنمية شخصية الفرد وإمكاناته في مختلف مراحل الحياة، ومساعدته على الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته من نمو نفسي واجتماعي وتربوي ومهني

مساعدة الفرد على حل المشكلات يساعد الإرشاد المسترشد على فهم المشكلة وتحديد أسبابها والعوامل المرتبطة بها، ثم تنمية قدرته على اختيار البدائل المناسبة واتخاذ القرارات الملائمة بدل الاعتماد الكامل على المرشد في حل المشكلة، اي يصبح المسترشد قادر على حل مشكلاته بنفسه (Corey-2024: p22).

تنمية القدرة على اتخاذ القرار يساعد الإرشاد الفرد على التعرف إلى إمكاناته وميوله وقيمه، وفحص البدائل المتاحة أمامه، وتحمل مسؤولية قراراته، .(Kaplan et al., 2014)لاسيما في المجالات المهنية والشخصية

الوقاية من المشاكل

يمتد الدور الارشادي الى الوقاية من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية قبل حدوثها او قبل تفاقمها، من خلال التوعية وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتعزيز عوامل الحماية لدى الفرد (APA-2021: p34)

تعريف الإرشاد النفسي عند العالم باترسون

هو عبارة عن عملية إرشادية بين المرشد والمسترشد، يحدد لها المكان والزمان، حيث يستمع فيها المرشد للمسترشد ويحاول فهم ومعرفة كيف يفكر وما هي الأمور التي يمكن تعديلها في السلوك بطريقة يختارها العميل، وتكون لدى المرشد جملة من المهارات والأساليب للعمل على حل مشكلة العميل والوصول إلى الحل(ابو اسعد،2015: ص19).

تعريف الإرشاد النفسي عند العالم جلاتز

عملية تشاركية تشأ بين المرشد وهو متخصص في الإرشاد والنفسي وبين المسترشد وهو الذي يحتاج إلى مساعدة، ويقوم المرشد بواسطة هذه العلاقة بمساعدة العميل على مواجهة تحدياته وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وذلك لتعديل سلوكه والأساليب المتبعة في التعامل مع المشكلات التي يواجهها، ويقوم المرشد باستخدام أساليب وفنيات متخصصة في الإرشاد، وتتم المقابلة وجهًا لوجه في جو من الثقة والشعور بالأمن والتقبل والتسامح بحيث يتمكن العميل من التعبير عن مشاعره بحرية(ابو اسعد،2012: ص32).

أهداف الإرشاد النفسي كيف يمكن لأهداف الإرشاد النفسي أن تلعب دورًا مهمًا في حياة الفرد؟ تعددت مناهج الإرشاد النفسي فمنها النمائي والوقائي والعلاجي وكل هذه المناهج تهدف إلى مساعدة الفرد على الوعي الذاتي، والاستبصار، والقدرة على التكيف، والمناعة النفسية، وفيما يأتي أهم الأهداف للإرشاد النفسي منها:

تحقيق الذات

إن التنشئة الوالدية لها أثر كبير على نظرة الفرد لنفسه وتكوين صورة إيجابية أو سلبية، فهناك عدة عوامل تؤثر على الفرد منذ طفولته، وتتكون صورته عن نفسه من خلال هذه العوامل، فالأفكار والمشاعر تتكون من خلال أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي والتعزيز والعقاب، والخبرات التي يتعرض لها من نجاح أو فشل، وأثناء تحقيق الذات يعمل المرشد على مساعدة الفرد لفهم نفسه وفق قدراته وامكانياته، إلى درجة يصل إليها الفرد بالرضا عن نفسه وفهم ذاته وتقبلها والوعي بها حتى يصل الفرد إلى الكفاية والفعالية (ابو اسعد،2012: ص33).

تحقيق التوافق

هو عبارة عن تحقيق أكبر قدر ممكن من أهدافه وطموحاته وفق امكانياته وقدراته ويكون لديه خلو نسبي من الأمراض والاضطرابات، فهي عملية مستمرة باستمرار الحياة، وهناك أنواع للتوافق(ابو اسعد،2011: ص34).

التوافق البيولوجي:

وهو من وجهة نظر العالم "داروون" قدرة الفرد على التلاؤم مع شروط البيئة الطبيعية المتغيرة بحيث يستطيع الاستمرار في الحياة، أما الذي يفشل في التوافق فمصيره الموت .

التوافق الاجتماعي:

يرى العالم "روش" أن الفرد المتوافق هو الذي يستطيع التكيف مع مجتمعة ويسلك طريقه بناءً على الثقافة السائدة. التوافق النفسي الشخصي: هي عملية مستمرة يقوم بها الفرد على تغيير سلوكه، أو بنائه النفسي، ليكون أكثر انسجامًا مع نفسه وبيئته. تحقيق الصحة النفسية الصحة النفسية هي المطلب الأساسي في الإرشاد النفسي، وهو قدرة الفرد على العمل بكفاءة عالية مما يؤدي إلى الشعور بالسعادة والاستقرار النفسي.

فالصحة النفسية لها عدة تعاريف من وجهة نظر العلماء فمنهم من اعتبرها قدرة الفرد على التنظيم والانجاز، ومنهم من اعتبرها قدرة الفرد على التفاعل مع المجتمع من خلال الحب والعمل والصداقة، ويرتبط تحقيق الصحة النفسية بقدرة الفرد على حل المشكلات واشباع مطالب النمو، ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد على اتخاذ القرار بنفسه ويحقق ذاته ويغير اتجاهاته (ابو اسعد،2013: ص21).

علاقة الإرشاد التربوي بالعلوم الأخرى

يُعد الإرشاد التربوي من العلوم الإنسانية التطبيقية التي ترتبط بمجموعة من العلوم الأخرى ارتباطًا وثيقًا، وذلك بسبب طبيعة موضوعه الذي يتمثل في دراسة الفرد ومساعدته على تحقيق النمو والتوافق في مختلف المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. ومن ثم لا يمكن النظر إلى الإرشاد التربوي بوصفه مجالًا مستقلًا بصورة تامة، بل يستفيد من المعارف والنظريات والأساليب التي تقدمها العلوم المرتبطة بالإنسان وسلوكه، كما يوظف هذه المعارف في المواقف الإرشادية المختلفة. وتؤكد الأدبيات الجامعية العراقية أن التوجيه والإرشاد يستفيد من العلوم الإنسانية المختلفة، ومنها علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والفلسفة والقانون

أولًا: علاقة الإرشاد التربوي بعلم النفس

تُعد العلاقة بين الإرشاد التربوي وعلم النفس من أكثر العلاقات أهمية؛ لأن علم النفس يوفر للإرشاد الأساس النظري لفهم السلوك الإنساني، ودوافعه وانفعالاته واتجاهاته وشخصيته. ويستفيد المرشد التربوي من مبادئ علم النفس في فهم سلوك الطلبة، وتحديد حاجاتهم، والتعرف إلى أسباب المشكلات التي يواجهونها، واختيار الأساليب الإرشادية المناسبة لهم. كما يستفيد الإرشاد من فروع علم النفس المختلفة، ومنها علم النفس العام، وعلم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس العلاجي(الزعبي،2021: ص23).

الإرشاد التربوي وعلم النفس العام

يساعد علم النفس العام المرشد التربوي على فهم المبادئ العامة للسلوك الإنساني، مثل الدوافع والانفعالات والإدراك والتعلم والشخصية. ومن خلال هذه المعرفة يستطيع المرشد تفسير بعض السلوكيات التي تظهر لدى الطلبة بصورة أكثر علمية، بدلًا من الاعتماد على التفسيرات الشخصية أو الانطباعات العامة

الإرشاد التربوي وعلم نفس النمو

تظهر أهمية علم نفس النمو في تزويد المرشد بالمعرفة المتعلقة بمراحل النمو المختلفة، وخصائص كل مرحلة وحاجاتها ومشكلاتها. وتساعد هذه المعرفة المرشد على التمييز بين السلوك الطبيعي الذي يتناسب مع المرحلة العمرية والسلوك الذي قد يشير إلى وجود مشكلة تحتاج إلى تدخل إرشادي. وتبرز هذه العلاقة بصورة خاصة عند التعامل مع طلبة المرحلة الإعدادية؛ لأنها مرحلة تتميز بتغيرات نفسية واجتماعية

الإرشاد التربوي وعلم النفس الاجتماعي

يستفيد الإرشاد التربوي من علم النفس الاجتماعي في فهم العلاقات بين الفرد والجماعة، والتفاعل الاجتماعي، وديناميات الجماعة، وتكوين الاتجاهات والمعايير الاجتماعية. وتظهر هذه العلاقة بوضوح في الإرشاد الجماعي؛ إذ يحتاج المرشد إلى فهم طبيعة الجماعة والتفاعل بين أفرادها.

الإرشاد التربوي وعلم النفس التربوي

يرتبط الإرشاد التربوي بعلم النفس التربوي من خلال اهتمامهما بعملية التعلم والتعليم والفروق الفردية والدافعية والتحصيل الدراسي. ويستفيد المرشد من مبادئ التعلم في مساعدة الطلبة على تعديل بعض السلوكيات، وتنمية العادات الدراسية المناسبة، وزيادة الدافعية للتعلم، والتعامل مع المشكلات الأكاديمية. وتصف بعض الأدبيات الجامعية عملية الإرشاد نفسها بأنها تتضمن جانبًا من التعلم والتعليم.

ثانيًا: علاقة الإرشاد التربوي بالتربية

ترتبط التربية بالإرشاد التربوي ارتباطًا مباشرًا؛ لأن كليهما يهتم بنمو الفرد وتكوين شخصيته وإعداده للحياة. وتتمثل وظيفة الإرشاد في مساعدة العملية التربوية على تحقيق أهدافها من خلال الاهتمام بالجوانب التي قد لا يستطيع التعليم الصفي وحده معالجتها، مثل المشكلات الشخصية والاجتماعية والانفعالية، والتوافق الدراسي والمهني.

ولهذا فإن الإرشاد التربوي يمثل جزءًا مكملًا للعملية التعليمية، وليس نشاطًا منفصلًا عنها؛ فالمرشد يعمل بالتعاون مع المعلمين والإدارة والأسرة لمساعدة الطالب على تحقيق أهدافه التعليمية والشخصية. وتوضح جامعة الكوفة أن التوجيه التربوي عملية تربوية اجتماعية إنسانية

تسعى إلى تطوير العملية التربوية ورفع كفاءتها ومعالجة المشكلات والعقبات التي تواجهها باستخدام أساليب علمية تربوية ونفسية(القمش،2021: ص43).

ثالثًا: علاقة الإرشاد التربوي بعلم الاجتماع

يستفيد الإرشاد التربوي من علم الاجتماع في فهم البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب، والعلاقات الأسرية والمدرسية، والقيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية. فالطالب لا يعيش بمعزل عن المجتمع، وإنما يتأثر بالأسرة والأصدقاء والمدرسة والثقافة السائدة(الخطيب،2020: ص21).

رابعًا: علاقة الإرشاد التربوي بعلم القياس والتقويم

يحتاج المرشد التربوي إلى القياس والتقويم من أجل جمع معلومات موضوعية عن الطالب، والتعرف إلى قدراته واستعداداته وميوله وسماته الشخصية وحاجاته الإرشادية. وتستخدم الاختبارات والمقاييس، إلى جانب المقابلة والملاحظة والسجلات المدرسية، في تكوين صورة أكثر شمولًا عن حالة الطالب.

وتؤكد الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي أن المرشدين يستخدمون عمليات التقدير والتقويم لتحليل قدرات الطلبة واهتماماتهم ومهاراتهم وإنجازاتهم، ثم توظيف نتائج الاختبارات والبيانات في مساعدتهم على اتخاذ القرارات الأكاديمية والمهنية المناسبة(عطية،2022: ص54).

خامسًا: علاقة الإرشاد التربوي بالصحة النفسية

يرتبط الإرشاد التربوي بالصحة النفسية ارتباطًا وثيقًا؛ لأن تحقيق التوافق النفسي والانفعالي والاجتماعي يمثل أحد أهداف العملية الإرشادية. ويساعد المرشد الطالب على التعامل مع الضغوط والمشكلات، وتنمية قدراته على التكيف، وتعزيز ثقته بنفسه، واكتساب مهارات التعامل مع المواقف المختلفة.

كما يساهم الإرشاد في الجانب الوقائي من خلال اكتشاف المشكلات في مراحلها المبكرة وتقديم الدعم المناسب، مع إحالة الحالات التي تحتاج إلى تدخل علاجي متخصص إلى الجهات المختصة عندما تتجاوز طبيعة المشكلة حدود الخدمات الإرشادية المدرسية(عبد الستار،2020: ص32).

سادسًا: علاقة الإرشاد التربوي بالطب النفسي

توجد علاقة تكاملية بين الإرشاد التربوي والطب النفسي، إلا أن لكل مجال تخصصه وحدوده المهنية. فالمرشد التربوي يتعامل بصورة أساسية مع المشكلات الإرشادية والتوافقية والنمائية والتعليمية، بينما يتعامل الطبيب النفسي مع الاضطرابات النفسية التي قد تحتاج إلى تشخيص طبي وعلاج متخصص أو دوائي.

وتظهر أهمية التعاون بين المجالين عندما يلاحظ المرشد مؤشرات تشير إلى أن حالة الطالب تحتاج إلى تقييم متخصص؛ إذ يمكن عندها إحالة الطالب إلى الجهة الصحية المناسبة ومتابعة الجانب التربوي والإرشادي بالتنسيق مع المختصين(زهران،2019: ص36).

سابعًا: علاقة الإرشاد التربوي بعلم الاقتصاد

يرتبط الإرشاد التربوي بعلم الاقتصاد بصورة خاصة في مجال الإرشاد المهني؛ إذ يحتاج الطالب إلى معلومات تساعده على فهم طبيعة المهن وفرص العمل والمهارات المطلوبة والتغيرات في سوق العمل. ويساعد هذا الجانب المرشد في توجيه الطالب نحو اختيارات دراسية ومهنية أكثر واقعية (زهران،2019: ص37).

ثامنًا: علاقة الإرشاد التربوي بالفلسفة

تسهم الفلسفة في تحديد التصورات التي يقوم عليها العمل الإرشادي، ولا سيما فيما يتعلق بطبيعة الإنسان وحريته ومسؤوليته وقدرته على الاختيار والتغيير. فالإرشاد يقوم بدرجة كبيرة على احترام شخصية المسترشد، ومساعدته على فهم ذاته واتخاذ قراراته، بدلًا من فرض الحلول عليه.

ولهذا فإن بعض الاتجاهات الإرشادية تتضمن افتراضات فلسفية واضحة حول الإنسان وقدرته على النمو وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، وهو ما يجعل الفلسفة أحد المصادر الفكرية التي يستفيد منها الإرشاد في بناء توجهاته وممارساته(زهران،2019: ص37).

تاسعًا: علاقة الإرشاد التربوي بالتربية الخاصة

تظهر العلاقة بين الإرشاد التربوي والتربية الخاصة في مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية المختلفة. ويحتاج المرشد إلى معرفة خصائص هؤلاء الطلبة واحتياجاتهم، والتعاون مع المعلمين والأسرة والمختصين من أجل توفير الدعم الملائم لهم.

كما يساعد الإرشاد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطالب، وتعزيز تقبله لذاته، ودعم علاقاته مع الآخرين، ومساعدته على الاستفادة من قدراته وإمكاناته(القمش،2021).

عاشرًا: علاقة الإرشاد التربوي بالبحث العلمي والإحصاء

يحتاج الإرشاد التربوي إلى البحث العلمي والإحصاء من أجل دراسة المشكلات الإرشادية بصورة موضوعية، وبناء البرامج الإرشادية وتقويم فاعليتها. كما يستخدم الباحث في الإرشاد الأدوات الإحصائية في تحليل البيانات والتأكد من صدق وثبات المقاييس، واختبار الفرضيات، وتحديد مدى فاعلية البرامج والتدخلات الإرشادية(زهران،2019: ص37).

خلاصة

يتضح مما سبق أن الإرشاد التربوي يقوم على تكامل معرفي مع عدد من العلوم، وفي مقدمتها علم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع، والقياس والتقويم، والصحة النفسية، والطب النفسي، والتربية الخاصة، والاقتصاد والفلسفة والبحث العلمي. ولا يعني هذا التداخل ذوبان الإرشاد في هذه العلوم، بل يدل على أنه يستفيد من مبادئها ونظرياتها وأساليبها ويوظفها في تحقيق أهدافه الخاصة.

وبذلك يمكن القول إن طبيعة الإرشاد التربوي تفرض عليه الانفتاح على العلوم الأخرى؛ لأن مشكلات الطالب وحاجاته لا يمكن تفسيرها من زاوية واحدة، وإنما تحتاج إلى فهم نفسي وتربوي واجتماعي وأكاديمي ومهني متكامل. وهذا التكامل هو الذي يمكّن المرشد من تقديم خدمات أكثر دقة وفاعلية، ويعزز قدرة المدرسة على تحقيق النمو المتوازن للطالب. وتؤكد رسالة قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى أن من أهداف التخصص إعداد المرشدين لتقديم الخدمات الإرشادية التي تساعد على تنمية شخصية الطالب من جوانبها كافة، إلى جانب بناء المقاييس والاختبارات التي تخدم العمل الإرشادي

الاسس العلمية للإرشاد

يعدّ الإرشاد التربوي من المكونات الأساسية للعملية التربوية الحديثة؛ إذ لم يعد يقتصر على معالجة المشكلات التي يواجهها الطلبة، وإنما أصبح عملية تربوية ونفسية منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب على تحقيق النمو المتكامل والتوافق مع ذاته وبيئته المدرسية والاجتماعية. ويستند

الإرشاد التربوي في ممارسته إلى مجموعة من الأسس العلمية التي توجه عمل المرشد وتحدد طبيعة الخدمات الإرشادية وأساليب تقديمها، بحيث تقوم على المعرفة العلمية والنظريات النفسية والتربوية ونتائج البحوث والدراسات، إلى جانب مراعاة خصائص الطلبة واحتياجاتهم النمائية والفردية. ويؤكد الخطيب (2021) أن الإرشاد في البيئة المدرسية ينبغي أن يمارس وفق منهجية علمية مخططة، مستندة إلى الأسس والنظريات والتطبيقات الإرشادية المناسبة للطلبة.

كما أصبح الاتجاه الحديث في الإرشاد المدرسي ينظر إلى البرنامج الإرشادي بوصفه برنامجًا شاملًا، نمائيًا، وقائيًا، قائمًا على البيانات، يقدم خدماته لجميع الطلبة، ولا يقتصر على الطلبة الذين يعانون من مشكلات محددة. وتؤكد الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي أن برامج الإرشاد المدرسي ينبغي أن تكون جزءًا من رسالة المدرسة، وأن تصمم وتنفذ وتقوّم بصورة منهجية بهدف تعزيز النجاح الأكاديمي والاستعداد للحياة والمستقبل لكل طالب.

أولًا: الأساس النفسي

يقوم الإرشاد التربوي بصورة أساسية على علم النفس؛ لأن فهم الطالب وسلوكه ودوافعه وانفعالاته وشخصيته وخصائص نموه يمثل نقطة الانطلاق في العملية الإرشادية. فالمرشد التربوي يحتاج إلى معرفة المبادئ الأساسية لعلم نفس النمو والشخصية والتعلم والدافعية والصحة النفسية، حتى يتمكن من تفسير المشكلات التي تواجه الطالب وفهم العوامل التي تقف وراءها، ومن ثم اختيار الأسلوب الإرشادي المناسب.

ويقتضي الأساس النفسي النظر إلى الطالب بوصفه شخصية متكاملة تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية، ولذلك لا ينبغي التعامل مع المشكلة الدراسية أو السلوكية بصورة معزولة عن بقية جوانب الشخصية. كما ينبغي أن تتناسب الخدمات الإرشادية مع المرحلة العمرية ومستوى النضج النفسي والاجتماعي للطالب. وقد أكد الخطيب (2021) أهمية توظيف النظريات النفسية في الإرشاد المدرسي، وعرض عدد من النظريات التي يمكن الإفادة منها في فهم الطلبة وتطبيق الأساليب الإرشادية معهم وضرورة ان يفهم

المرشد طبيعة وخصائص النمو لدى الأطفال والمراهقين (الخطيب،2021: ص34).

ثانيًا: الأساس التربوي

يرتبط الإرشاد التربوي ارتباطًا وثيقًا بالعملية التعليمية، لأن المدرسة لا تهدف إلى تنمية الجانب المعرفي لدى الطالب فحسب، وإنما تسعى إلى تحقيق نمو شخصيته بصورة شاملة. ومن هنا يعمل المرشد التربوي على مساعدة الطلبة في مواجهة الصعوبات الدراسية، وتنمية عادات الاستذكار، وتحسين الدافعية للتعلم، والتكيف مع البيئة المدرسية، واكتشاف القدرات والميول، ومساعدتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم الدراسي والمهني

ويؤكد الاتجاه الحديث في الإرشاد المدرسي أن النمو الأكاديمي يمثل أحد المجالات الأساسية لعمل المرشد إلى جانب النمو الاجتماعي والانفعالي والاستعداد المهني. ولذلك فإن الإرشاد التربوي يسهم في دعم العملية التعليمية من خلال معالجة العوامل النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تؤثر في تعلم الطالب وتحصيله. وتشير إلى أن برامج الإرشاد المدرسي ينبغي أن تكون جزءًا من المهمة الأكاديمية للمدرسة وأن تستهدف تعزيز النجاح الاكاديمي لكل طالب.

ثالثًا: الأساس النمائي

يقوم الأساس النمائي على أن الطالب يمر بمراحل متتابعة من النمو، ولكل مرحلة خصائص وحاجات ومشكلات تختلف عن المراحل الأخرى.

لذلك لا ينبغي تقديم البرنامج الإرشادي بالطريقة نفسها لجميع الأعمار. فما يحتاج إليه طالب المرحلة الابتدائية يختلف عن احتياجات طالب المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

ويركز الإرشاد النمائي على الوقاية وتنمية الإمكانات وليس فقط علاج المشكلات بعد ظهورها. ويهدف إلى مساعدة جميع الطلبة على تطوير مهاراتهم وقدراتهم بصورة تدريجية.

وقد تناولت نماذج الإرشاد النمائي الشامل هذا الاتجاه باعتباره إطارًا لتنظيم الخدمات الإرشادية وفق مراحل نمو . (Myrick-R-D(1987) p: 65) .

رابعاً: الأساس الاجتماعي

الطالب لا يعيش بمعزل عن المجتمع، وإنما يتأثر بالأسرة والمدرسة والأصدقاء والثقافة والظروف الاجتماعية المحيطة به.

لذلك يهتم الإرشاد التربوي بدراسة العلاقات الاجتماعية للطالب، مثل علاقته بأسرته وزملائه ومعلميه، ومدى قدرته على التكيف مع الجماعة..

وقد تكون بعض المشكلات الدراسية أو السلوكية مرتبطة بعوامل اجتماعية؛ ولذلك يحتاج المرشد إلى التعاون مع الأسرة والمعلمين والإدارة المدرسية، ومع المختصين عند الحاجة.

وتؤكد المعايير المهنية للإرشاد المدرسي أهمية التعاون بين المرشدين والمعلمين والإدارة والأسرة والجهات

المختصة من اجل توفير خدمات مناسبة للطالب.(Myrick-R-D(1987)P:65)

خامساً: الأساس الفردي والفروق الفردية

من أهم الأسس العلمية للإرشاد التربوي الاعتراف بأن كل طالب يختلف عن الآخر في قدراته وميوله وذكائه وشخصيته وخبراته وظروفه.

ولهذا لا يصح استخدام أسلوب واحد مع جميع الطلبة. فقد يحتاج طالب إلى الإرشاد الفردي، بينما يحتاج آخر إلى الإرشاد الجمعي، وقد يحتاج طالب ثالث إلى مساعدة أكاديمية أو مهنية.

كما ينبغي أن تكون عملية التقويم والإرشاد ملائمة لعمر الطالب ومستواه اللغوي والثقافي وقدراته. وتشدد المعايير المهنية

على استخدام أدوات قياس تتمتع بالصدق والثبات والملاءمة للطالب، وعدم الاعتماد على اداة واحدة فقط عند قياس الصدق(Myrick-R-1987p:65)

سادساً: الأساس العلمي

يقصد به أن الإرشاد التربوي ينبغي أن يستند إلى النظريات والدراسات والبحوث العلمية، وليس إلى الآراء الشخصية أو التخمين

ويشمل ذلك

استخدام أساليب إرشادية قائمة على أسس علمية

جمع المعلومات بطريقة منظمة.

استخدام أدوات قياس مناسبة عند الحاجة

تحليل المعلومات قبل اتخاذ القرار الإرشادي

وضع أهداف واضحة للبرنامج الإرشادي

تقويم مدى نجاح البرنامج بعد تنفيذه

وتؤكد المعايير المهنية الحديثة ضرورة استخدام التدخلات القائمة على البحث، وجمع البيانات وتحليلها لتحديد احتياجات الطالب(Myrick-R-D(1987)P:66)

سابعاً: الأساس الفلسفي والإنساني

ينطلق الإرشاد التربوي من مجموعة من المبادئ الإنسانية، أهمها احترام الإنسان وكرامته، واحترام حق الطالب في الاختيار واتخاذ القرار، والنظر إليه باعتباره شخصًا قادرًا على النمو والتغيير

ولا ينبغي أن ينظر المرشد إلى الطالب باعتباره مجرد "مشكلة" بل كشخص لديه إمكانات وقدرات يمكن تطويرها

وتؤكد المعايير الأخلاقية للإرشاد المدرسي ضرورة معاملة الطلبة بكرامة واحترام باعتبارهم أفرادًا ودعم نموهم

(Myrick-R-D(1987)P:66)

ثامناً: الأساس الأخلاقي

للجانب الأخلاقي أهمية كبيرة في الإرشاد؛ لأن الطالب يشارك المرشد معلومات شخصية قد تكون حساسة

ومن أهم المبادئ الأخلاقية

المحافظة على سرية المعلومات ضمن الحدود المهنية والقانونية

احترام الطالب وعدم إهانته أو التمييز ضده

المحافظة على كرامة المسترشد

عدم استغلال العلاقة الإرشادية

الالتزام بحدود الاختصاص المهني

إحالة الطالب إلى مختص آخر عندما تتجاوز المشكلة حدود كفاءة المرشد

وتوضح الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي أن الخصوصية والسرية من حقوق الطلبة، مع وجود حالات قد تفرض فيها حماية الطالب أو سلامة الآخرين أو القوانين والأنظمة حدودًا على السرية التامة لهم وعدم انتهاكها بأي شكل

(Myrick-R-D(1987)P:66)

تاسعاً: أساس التقويم والقياس

لا يمكن اعتبار البرنامج الإرشادي ناجحًا لمجرد تنفيذه، بل يجب معرفة مدى تحقيقه للأهداف

لذلك يستخدم المرشد أدوات وأساليب مختلفة لجمع البيانات، مثل

المقابلة الإرشادية

الملاحظة

الاستبيانات

الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية المناسبة

السجلات المدرسية.

آراء المعلمين والأسرة عند الحاجة

ثم تتم مقارنة النتائج بالأهداف الموضوعة للبرنامج لمعرفة نقاط القوة والضعف وإجراء التحسينات اللازمة

وتؤكد المعايير المهنية أهمية استخدام أدوات قياس صادقة وموثوقة، والاستفادة من بيانات كمية ونوعية متعددة (Myrick-R-D(1987)P:67)

عاشراً: الأساس الوقائي والعلاجي

الإرشاد التربوي لا يقتصر على علاج المشكلات بعد حدوثها، بل يهتم أيضًا بالوقاية منها قبل وقوعها

فمثلًا يمكن للمرشد تنفيذ برامج حول

الوقاية من التنمر

مهارات حل المشكلات

إدارة الضغوط

مهارات الدراسة

اتخاذ القرار

التكيف مع الانتقال بين المراحل الدراسية

وفي الوقت نفسه يقدم خدمات إرشادية للطلبة الذين يعانون بالفعل من مشكلات تعليمية أو اجتماعية أو انفعالية، مع إحالتهم إلى المختصين عند الحاجة إلى خدمات علاجية متخصصة. وتؤكد النماذج الشاملة للإرشاد المدرسي.

(Borders,L,D(1992 P:32)

حادي عشر: الأساس التقويمي

لا تكتمل العملية الإرشادية بمجرد تنفيذ النشاط أو البرنامج، بل تحتاج إلى تقويم مستمر لمعرفة مدى تحقيق الأهداف. ويشمل التقويم تحديد حاجات الطلبة قبل تنفيذ البرنامج، ومتابعة سيره أثناء التنفيذ، وقياس النتائج بعد الانتهاء منه

ويساعد التقويم المرشد على معرفة مدى فاعلية الأساليب المستخدمة، وتحديد جوانب القوة والقصور، وإجراء التعديلات اللازمة على البرامج المستقبلية. ولذلك أصبح التقويم عنصرًا أساسيًا في نماذج الإرشاد المدرسي الحديثة

وتؤكد النسخة الخامسة من نموذج لعام 2025 ضرورة أن يقوم المرشدون بصورة منتظمة بتقويم البرنامج الإرشادي للتأكد من فاعليته في تعزيز وصول الطلبة إلى الخدمات، واستعدادهم للحياة، ونجاحهم الاكاديمي مكونات عدة ((Borders,L,D(1992 P:32

ثاني عشر: الأساس التعاوني

لم يعد المرشد التربوي في الاتجاهات الحديثة يعمل بصورة منفردة، وإنما أصبح جزءًا من فريق تربوي يضم الإدارة والمعلمين والأسرة والاختصاصيين والجهات المجتمعية ذات العلاقة. ويهدف هذا التعاون إلى تبادل المعلومات والخبرات وتوفير استجابة متكاملة لحاجات الطالب

ويظهر هذا الاتجاه بوضوح في نموذج الذي يميز بين الخدمات المباشرة المقدمة للطلبة، مثل التعليم والإرشاد والتقييم والإرشاد الفردي، والخدمات غير المباشرة التي تشمل التشاور والتعاون والإحالة

كما أن النتائج الحديثة تشير إلى أن العلاقة المهنية بين المرشد وإدارة المدرسة يمكن أن تؤثر في مستوى تطبيق برنامج

(Kirk et al. 2025p:29)

الثاني عشر: الأساس الشمولي يقوم الاتجاه المعاصر في الإرشاد التربوي على النظر إلى الطالب بصورة شمولية، وعدم اختزال نجاحه في التحصيل

الدراسي وحده. فالنجاح المدرسي يتأثر بجوانب متعددة تشمل الصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية والمهارات الانفعالية والدافعية والاستعداد.(kirk2025p:29)

وتكمن اهمية هذه الأسس العلمية للإرشاد التربوي في أنها تجعل العملية الإرشادية

منظمة وليست عشوائية.

علمية لأنها تستند إلى النظريات والبحوث.

إنسانية لأنها تحترم شخصية الطالب وكرامته.

فردية لأنها تراعي الفروق بين الطلبة.

نمائية ووقائية لأنها تهتم بالنمو قبل ظهور المشكلات.

تقويمية لأنها تقيس مدى نجاح البرامج والخدمات.

أخلاقية لأنها تحافظ على حقوق الطالب وخصوصيته.

يتضح مما سبق أن الإرشاد التربوي عملية تربوية ونفسية واجتماعية متكاملة، ولا يمكن أن يحقق أهدافه بصورة صحيحة إلا إذا استند إلى مجموعة من الأسس العلمية المتكاملة. فالأساس النفسي يساعد على فهم شخصية الطالب، والأساس التربوي يربط الإرشاد بأهداف التعليم، والأساس النمائي يراعي مراحل نمو الطالب، والأساس الاجتماعي يفسر تأثير البيئة المحيطة، بينما يضمن الأساس العلمي والأخلاقي ممارسة الإرشاد بطريقة مهنية قائمة على الأدلة وتحترم حقوق المسترشد

الارشاد المدرسي والجامعي والاسري

المبحث الثاني: الإرشاد المدرسي والجامعي وا

الإرشاد المدرسي

ان مسألة ممارسة التوجيه والإرشاد كانت موجودة منذ أقدم العصور، فالآباء والمعلمون يسعون دائماً إلى مساعدة أبنائهم وطلابهم من أجل سلامتهم ونضجهم ودعم إمكاناتهم، إلا أن هذه المسألة كانت تأخذ شكل التوجيه فقط، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد المحتاج إلى توجيهه، كما أن التوجيه غير كافٍ لمساعدة الفرد في تحقيق ذاته، مما زاد من إلحاح الحاجة إلى عملية الإرشاد النفسي التي تتضمن العلاقة وجهاً لوجه بين المرشد والمسترشد، ومع بداية القرن العشرين تغير المفهوم وبدأ التوجيه والإرشاد بمرحلة التوجيه المهني ثم التوجيه المدرسي حيث امتدت برامج التوجيه والإرشاد لتشمل المجالات التربوية، ثم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي والذي يركز على الصحة النفسية والنمو النفسي ففي عام (1970) اعتبر التوجيه والإرشاد النفسي عملية اتخاذ القرار بهدف التقليل من قلق المتعلمين، ثم تطور المفهوم بعد ذلك وأصبحت الاتجاهات نحو برامج التوجيه والإرشاد النفسي أكثر إيجابية، وأخذ مكانته كعلم معترف به.

والتوجيه والإرشاد المدرسي عبارة عن علاقة مهنية تتجلى في المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر فرد يحتاج إلى المساعدة (المسترشد)، وآخر يملك القدرة على تلك المساعدة (المرشد)، وهذه المساعدة تتم وفق عملية تخصصية تقوم على أسس وتنظيمات، وفنيات تتيح الفرصة أمام المتعلم لفهم نفسه، وإدراك قدراته بشكل يمنحه التوافق والصحة النفسية، ويدفعه إلى مزيد من النمو والإنتاجية، وتبنى هذه العلاقة المهنية (علاقة الوجه للوجه) بين المرشد والمسترشد في مكان

خاص يضمن سرية أحاديث المسترشد. والإرشاد عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصاً وإعداداً وكفاءة ومهارة وسمات خاصة تعين المسترشد على التعلم، واتخاذ القرارات، والثقة بالنفس، وتنمية الدافعية نحو الإنجاز، ويهدف التوجيه والإرشاد التربوي إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم، ولا يقتصر ذلك على مساعدته في ضوء قدراته وميوله في المحيط المدرسي فحسب، بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاته وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وتغيير سلوكه إلى الأفضل تحت مظلة الإرشاد النفسي، وهذا بدوره يقود إلى تحقيق الهدف نحو تحسين العملية التربوية، فأصبح إنسان هذا العصر في حاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد أياً كان موقعه وعمره بحكم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والتقنية المتسارعة.

إن مراحل النمو العمرية والتغيرات الانتقالية، والتغيرات الأسرية، وتعدد مصادر المعرفة، والتخصصات العلمية، وتطور مفهوم التعليم ومناهجه، وتزايد تعداد المتعلمين، ومشكلات الزواج والتقدم الاقتصادي، وما صاحب ذلك من قلق وتوتر، كل ذلك أدى إلى بروز الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، كما أن هذا التغير في بعض الأفكار والاتجاهات أظهر أهمية التوجيه والإرشاد في المدرسة على وجه الخصوص، حيث لم يعد المدرس قادراً على مواجهة هذا الكم من الأعباء والتغيرات، كما أن تغير الأدوار والمكانات وما ينتج عن ذلك من صراعات، وتوتر يؤكد مدى الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد.

ويأتي اهتمام التوجيه والإرشاد المدرسي منصبّاً على حاجات المتعلم بشخصيته في جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية، إضافة إلى عملية التحصيل الدراسي ورعاية المتأخرين دراسياً والمتفوقين والمبدعين، وتظهر هنا أهمية دور المرشد بصفته الشخص المتخصص الذي يتولى القيام بمهام التوجيه والإرشاد المدرسي، لذا يجب أن يكون متخصصاً وذا كفاءة، ومهارة في تعامله مع المسترشدين، وهنا تبدو مهنة المرشد التربوي، مهنة صدق وأمانة وصبر ومشقة لكنها تصبح مجالاً خصباً للأجر والمثوبة من عند الله سبحانه وتعالى إذا ما أخلصت النية، وتوجت بالإخلاص في التنفيذ والممارسة، أي أنها ليست مهنة فضفاضة تتسع لمن طرق بابها ليخلد للراحة، وليست فراراً من العمل إلى الكسل، إنها أمانة قبل كل شيء، ثم مسؤولية كبيرة أمام جميع الفئات داخل المدرسة وخارجها.

إن مهنة الإرشاد اليوم لم تعد تسمح بالتهافت عليها دون تخصص علمي، إنها أشبه بغرفة العمليات الجراحية لا تقبل ولا تغتفر الأخطاء، وهكذا فإن التوجيه والإرشاد المدرسي علم ومهارة وفن وخبرة وأمانة.

أولاً: تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي

1- مفهوم التوجيه المدرسي

أ/ لغة: من وجه يتجه وجاهة، صار وجيهاً، ووجهة الأمر... والشيء أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل وقصد، اتجه إليه: أقبل، الوجه (مصدر) الجهة، يقال لهذه القول وجه، أي مأخذ وجهة أخذ منها القصد والنية، يقال الوجه أن يكون كذا، أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره (توفيق زروقي، 2008، ص ص 13 -14).

ما يراد بكلمة توجيه في حقل التربية تمكين المرء من الوصول إلى هدفه أو غايته بشكل واضح ومن دون اضطراب أو قلق، فحين نقول: وجه فلان السهم نحو الهدف نعني أنه أطلقه مباشرة وبطريقة مستقيمة ومحددة لإصابته(جرجس 2005، ص242)

فالسهم يأخذ الاتجاه الذي يحدده مستعمله (مطلق السهم)، ففي عملية التوجيه الموجه هو الذي يقود المتعلم إلى تحقيق هدفه، وذلك بتوجيهه نحو الطريق الصواب والأصح حتى يصل إلى مبتغاه

ب/ اصطلاحاً).

ويعرفه عصام يوسف بأنه: "عملية مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة، ومساعدته على التكيف الأكاديمي ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته وقابليته، وهذا يحقق نجاحه وتقدمه في الدراسة " (عصام يوسف، 2006، ص 06)

ويعرفه أحد لطفي بركات ومحمود زيدان بأنه: "مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشكلاته، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وإمكانيات بيئته في تحديد أهدافه تتماشى مع إمكانياته المتاحة من جهة، وإمكانيات بيئته من جهة أخرى واختيار أفضل الطرق التي تحقق له ذلك، إلى أن يصل إلى التكيف ويبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من نمو وتكامل في شخصيته " (عبد الله طراونة، 2007، ص 11)

يعرفه عبد الحميد مرسي بأنه: "عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وإدراك الصعوبات التي يعانون منها، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم، وبين البيئة التي يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم(توفيق زروقي، 2008، ص ص 14- 15(

ومنه نستنتج أن التوجيه المدرسي هو مجموع الخدمات التي تقدم إلى المتعلم بهدف مساعدته على فهم نفسه والمشاكل المحيطة به، وأن يستغل إمكاناته وقدراته خلفها بطرق سليمة تحقق له التوافق والراحة النفسية.

الإرشاد المدرسي

أ/ لغة: حسب ما جاء في معجم اللغة العربية المعاصر كلمة إرشاد من فعل أرشد يُرشد، إرشاداً، فهو مُرشِد والمفعول مُرشَد (للمتعدي)، نقول: أرشد الغلام رشد، بلغ سن الرشد، وهو بين التكليف في الشريعة " حمّله والده مسؤولية الدكان حين أرشد. "

كما جاء على لسان العرب: أرشد فلاناً إلى الشيء يعني دله عليه وهو مأخوذ من مادة (ر ش د) التي تدل على استقامة، كما يقال أرشد فلاناً على الشيء، أرشد فلاناً للشيء: هداه ودله إليه، أرشده إلى الصواب، أرشده على الحق، أرشده للخير، أرشد سالكاً.. وفي الحديث

ب: اصطلاحاً

: "علَيكُم بسُنَّتِي وسُنَّةِ الخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ مِنْ بَعْدِي" والراشد اسم فاعل من رَشَدَ يَرْشُدُ رَشْدا..: يعرفه تايلور الإرشاد على أنه ليس بمجرد إعطاء نصائح، ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد، بل إنه أكثر من تقديم حل لمشكلة آتية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية، وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق تفكيره (عدنان أحمد الفسفوس،2007: ص21)

ويأكد باترسون الإرشاد يتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه بطريقة أو أخرى، يختارها ويقرها المسترشد، ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع

المسترشد للوصول إلى حل المشكلة ت الأسرية والمدرسة والعمل" (نفس (عدنان احمد الفسفوس،2007: ص21).

ويوضح حامد زهران الارشاد المدرسي انه عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية، وتساعده في النجاح، وتشخيص المشكلات التربوية، وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة

عامة(زهران،1980: ص48)

إن المرشد المدرسي له دور هام وفعال وحيوي في العملية التربوية، وهو لا يقل أهمية عن دور الأستاذ بالمؤسسة التعليمية، بل يكمل كل منهما الآخر.

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن: التوجيه أعم وأشمل من الإرشاد، وهو جزء من العملية التربوية والتوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له، وهو عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية وموسوعة إعلامية في أغلب الأحيان تشترط توفر الخبرة في الموجه، وتعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

كما أن التوجيه المدرسي يشتمل على عملية الإرشاد، وأن كل مدرس أو إداري في المدرسة يشترك بشكل أساسي في برنامج التوجيه، في حين تبقى عملية الإرشاد من اختصاص المرشد، كما تبقى عملية التدريس من اختصاص المدرس

وعليه، فإن عمليتا التوجيه والإرشاد المدرسي عمليتان متكاملتان ومتداخلتان، إذ يمكن أن نقول عنهما أنهما عملة واحدة بوجهين مختلفين.

يمكن أن نعرف عملية التوجيه والإرشاد المدرسي

عملية إنسانية منظمة ومخططة لها تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج نمائية، ووقائية، وعلاجية إلى المتعلمين لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة، والالتحاق بها، والاستمرار فيها، والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق والإنتاجية، فهما يهدفان إلى المحافظة على كيان المتعلم والمجتمع، وتكيفه مع الحياة المدرسية والمهنية، ومساعدته على فهم حاضره، وإعداده بهدف وضعه في المكان المناسب وذلك عن طريق اكتشاف قدراته وإمكاناته المدرسية،

ومساعدته على رسم خطة مستقبله المستقبلية عن طريق إمداده بالمعلومات الكافية في جميع المجالات، ومساعدته على اختيار الشعب والتخصصات المهنية التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وميولاته، وبالتالي مساعدته على تحقيق توافقه الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي

الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد المدرسي

1-توجيه المتعلم وإرشاده من جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية، لكي يصبح عضواً صالحاً في بناء المجتمع، وليحيا حياة مطمئنة راضية

2-بحث عن المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها المتعلمين أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تساعد المتعلم في الدراسة، وتوفر له الصحة النفسية.

3-العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كلاً منهما مكملاً وامتداداً للآخر لتهيئة الجو المرغوب المشجع للمتعلم لكي يواصل دراسته.

4-العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول المتعلمين المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء والعمل على توجيه، واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع للتعلم خاصة والمجتمع بشكل عام

5-تعويد المتعلمين على الجو المدرسي وتبصيرهم بنظام المدرسة، ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

6-مساعدة المتعلمين على اختيار نوع الدراسة والمهنة، التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة وتزويدهم بالمعلومات، وشروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم، آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذه القرارات.

7-الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التربية والتعليم، على سبيل المثال: مشكلة التسرب وكثرة الغيابات، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدني نسب النجاح في المدارس.(ابو اسعد واخرون،2008: ص29-30).

ثالثاً الأُسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد المدرسي

يقوم التوجيه والإرشاد على أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد، وعلى أسس نفسية وتربوية تتعلق بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وعلى أسس عصبية وفسيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي، والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، ونشير إلى هذه الأسس فيما يلي:

أ/ الأسس الفلسفية

1-محاولة فهم طبيعة الإنسان: حيث أن هذا المفهوم قد تخبطت فيه النظريات المختلفة، فالتحليلية الفرويدية ترى أنه عدواني تتحكم فيه غرائزه، والإنسانية (كارل روجرز) ترى أنه خير بطبعه، والسلوكية ترى أنه محايد (سلبي) تحركه المثيرات فيستجيب لها، والنظرية المعرفية الانفعالية ترى أنه يؤثر ويتأثر، وأن أفكاره غير العقلانية السبب في اضطرابه.

والمفهوم الصحيح هو ما جاء به الدين الإسلامي حيث ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والتفكير وبصره ولغته وكرمه على سائر المخلوقات، فهو مفطور على الخير ولديه شهوات، وهو محاسب على استخدام ذلك العقل، وفهم هذه الطبيعة يساعد المرشد المدرسي على نجاح عملية الإرشاد وفهم المسترشد.

2-الكينونة والصيرورة: الكينونة تعني ما هو كائن وموجود، والصيرورة تعني ما سيصير (تغير)؛ والصيرورة والكينونة متكاملتان ولا تلغي أحدهما الأخرى، فمثلاً الشخص الذي أصبح راشداً كان طفلاً، يبقى ذلك الشخص رغم التغير الذي جرى عليه، أي أن هناك أموراً في الشخص تبقى كما هي بينما تتغير فيه أشياء أخرى. والعالم دائم التغير، لذا فالصيرورة مفهوم دائم التغير، وحياة الإنسان مليئة بالمتغيرات الجديرة بالملاحظة والتأمل، والإرشاد ينظر إلى الشخص ككائن يتغير سلوكه رغم بقائه نفس الشخص.

3-علم الجمال: يهتم للمرشد بالجمال وبالنظرة إلى الحياة بتفاؤل وجدال وتطلع إيجابي، لذا يساعد المرشد المسترشد على أن يتذكر الأشياء الجميلة في حياته دائماً، ويساعده على نسيان الذكريات المؤلمة.

4-علم المنطق: يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشد أثناء المقابلة لتعديل سلوكه، لذا يعتبر الإقناع المنطقي من أهم وأرقى الأساليب الإرشادية، حيث يحدد المرشد مع المسترشد أسباب السلوك المضطرب من أفكار، ومعتقدات غير منطقية وغير عقلانية والتخلص منها بإقناع منطقي واعادته الى التفكير المنطقي، اذ ان كثير من الاضطرابات منشأها انقياد للأفكار الخاطئة والغير عقلانية (عبد الهادي وعزة،2004: ص79-99).

ب/الأسس النفسية والتربوية

يعتمد الإرشاد المدرسي على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية التي يمكن تلخيصها كما يلي

1-الفروق الفردية: يتشابه الأفراد بعضهم بالبعض الأخر في جوانب كثيرة، إلا أن هناك فروقا واضحة بين الأفراد في مظاهر الشخصية كافة،

جسدياً وتعليمياً واجتماعياً وانفعالياً، حيث لا يوجد اثنان في صورة واحدة طبق الأصل حتى التوائم المماثلة تختلف عن بعضها جزئيا.

2-الفروق بين الجنسين: إن الفروق بين الجنسين واضحة في الجوانب الفيزيولوجية والجنسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية، وهذه الفر وق.

التي تعود إلى عوامل بيولوجية أصلاً، و إلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروق أو تقلل من أهميتها، لذا فعملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لان ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الاناث.

3-مطالب النمو: يتطلب النمو السوي للفرد في مرحلة من مراحل نموه أن يحقق مطالب النمو، التي تبين مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباع حاجاته وفق لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة نموه.

وتختلف مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى، فمطالب النمو في الطفولة هي تعلم المشي والمهارات الأساسية وتحقيق الأمن الانفعالي والثقة بالنفس والاخرين(ابو عيطة،1997: ص85-90).

ج/ الأسس الاجتماعية: تؤثر الجماعة المرجعية على سلوك الفرد، وعلى ميوله واتجاهاته، لأن الفرد يتأثر بالجماعة، والسلوك فردي او جماعي، وتؤثر ثقافة المجتمع التي ينتمي اليه من عادات وتقاليد عليه ان يراعيها لكي يتمكن من فهم دوافعه وسلوكه.

د/ الأسس العصبية والفسيولوجية: على المرشد أن يلم بقدر مناسب من الثقافة الصحية عن تكوين الجسم، ووظائفه، وعلاقته بالسلوك، وخاصة الجهاز العصبي المركزي الرئيسي الذي يسيطر على اجهزة الجسم الاخرى ويتحكم في السلوك من خلال الرسائل العصبية الخاصة، التي تنقل له الاحساسات الداخلية والخارجية ويستجيب بإصدار تعليماته الى اعضاء الجسم(الاسدي، ابراهيم،2003: ص 69-77).

رابعا/ الأساليب التي تعتمد في ممارسة التوجيه الإرشاد المدرسي

الإرشاد المدرسي هو عمل يستوجب الإتقان، وهو يخضع لنظريات ومناهج وطرق وفنيات واستراتيجيات علمية، ومنه فإنه على المكلف بالإرشاد ان يدرك الاهداف التي يعمل على تحقيقها وبعدة طرق منها:

أ– الإرشاد الفردي: وهو تعامل مع حالة واحدة على انفراد، و تعتمد هذه العلاقة المتبادلة على رعاية الحالة التي قد تعاني من مشكلات

دراسية أو نفسية أو اجتماعية أو صحية.

المشكلات المدرسية: كالإعادة، الرسوب المدرسي، التأخر الدراسي، التسرب المدرسي، الغياب بدون مبرر، صعوبات التعلم وصعوبات

في المراجعة واستذكار، و إدارة الوقت.

الحالات الاجتماعية: كمشاكل التي تنجم عن التفكك الأسري مثل: حالات الانحراف، وتعاطي المخدرات، و العنف.

الحالات النفسية: كالعزلة، والانطواء، العدوانية، العصاب، الخوف من الدراسة، الانتحار، قلق الامتحانات.

الحالات الاقتصادية: كحالات الفقر والعوز.

الحالات الصحية: كحالات الأمراض المزمنة و الاحتياجات الخاصة.

يتيح الإرشاد المدرسي الفردي للمتعلم الفرصة للتحدث مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ومناقشة الصعوبات أو المشكلات التي تواجهه.

ب– الإرشاد الجماعي: ويكون في شكل جلسات جماعية مع المتمدرسين (حصص إعلامية إرشادية) وهو تنفيذ البرنامج التقديري

المسطر، كما يمكن أن يكون الإرشاد الجماعي مع مجموعة من الحالات المنتشرة في نوع المشكلة، كما يساعد الإرشاد الجماعي المتعلمين، على تجريب سلوكيات جديدة لتحسين مهارات التواصل الجماعي.

على تجريب سلوكيات جديدة لتحسين مهارات التواصل الجماعي، والحصول على مقترحات، وأفكار متنوعة.

خامسا/ الأخلاقيات المهنية التي ينبغي توفرها في مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي

بما أن مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي هي مهاد تطبيقي لعلم النفس ونظرياته، وتخصص يدّرس بدرجات علمية، ولأن هذه المهنة لها أهمية كبيرة وخطيرة في نفس الوقت.

التقيد بالأخلاق المهنية لطبيعة العلاقة مع بعض الحالات، ا والتي قد تحمل أسرار خاصة لا يتوجب الوقوع فيها.

التحلي بالأخلاق الفاضلة: الصبر، الأمانة، تحمل المسؤولية، المرونة في التعامل

الإخلاص وتقبل العمل في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي

تجنب إقامة العلاقات الشخصية مع المتعلمين، وأن تكون العلاقة مهنية

سادسا/ مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي

قبل التعرف على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، لا بأس أن نعرف مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، المكان الذي يلتقي فيه جميع المستشارين على مستوى الولاية ونذكر منها:

مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مصلحة تربوية خارجية تابعة إداريا للولاية، وتقنيا لمديريات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم الاساسي ومديرية الاشراف.

الدراسة والامتحانات ومصلحة التكوين والتفتيش. يشرف على تسيير المركز مدير التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني، الذي يسير بدوره طاقم اداري يعمل بالمركز.

إثراء خلية التوثيق والإعلام المدرسي لمتربصين والطلبة الجامعيين.

إنجاز السندات الإعلامية لكل المستويات.

وتتمثل مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، في أربع محاور أساسية وهي: الإعلام، التوجيه والإرشاد والمتابعة والتقويم

الإرشاد الجامعي

ن الجامعة التي أوجدها المجتمع لكونها المؤسسة المسؤولة عن ثقافة المجتمع وتطوره

واستمراره وبوصفها المؤسسة التربوية التي تسهم في تنشئة الأجيال الجديدة وتطبيعهم اجتماعيا

وتنظيم العمليات الجامعية في خلق وتهيئة مناخ التعليم فان وظيفتها إن تنسق وتنظم استعدادات

الطلبة وميولهم بني تأثريات البيئات الاجتماعية المتباينة وتوجيهها عن طريق استخدامها لتكون أسسا

للتعليم الموجه لذلك صار لزاما على الجامعة إن تنظم أهدافها ومناهجها ووسائلها لخدمة أهدافها

الجديدة لأنها أحدى الوسائل العلمية للتربية المستدمية

ولما كانت الجامعة مؤسسة تعليمية وجدت لخدمة المجتمع الذي توجد فيه فأنها تستمد فلسفتها من فلسفة المجتمع

الذي تنتمي إليه ومن ثم فأنها تبني مناهجها وتصوغ طرائقها (ابراهيم، الكلز،1986: ص39).

وتبلورت أهمية الجامعة في تلبيتها لحاجات الدولة إلى الموظفين ولا سياما الذين يؤدون مهامه و وضيفة حساسة

ونظرا للأهمية المتميزة للتعليم في مواصلة التحولات والتطورات الهائلة المختلفة فمن الضروري ان يتبوأ هذا التعليم

مكانته المناسبة في إستراتيجية المتعلم في المستقبل.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة أساسية في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية، إن ألازمات التي تعيشها المجتمعات الانسانية

عبر الزمن ومنذ السنوات الأولى لوجود المجتمعات وبضمنها ألازمات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية تترك تصدعاً كبيراً في اتجاهات الافراد وقيمهم وعاداتهم وبخاصة المراهقون(ذيب،1995: ص11)

وفي العراق ونتيجة للظروف الحياتية الصعبة غري الطبيعية التي متر بها بلادنا والمفروضة عليه اذ تتعرض

شرائح المجتمع المختلفة وبضمنها شريحة طلبة الجامعة إلى ضغوط نفسية كبرية بسبب الوضع الراهن فتأثرت القيم

والمعايير السائدة وأخذت اتجاهات العديد من الأفراد تتجه نحو الا اجتماعية، وتصاعدت الشكوى من جهات متعددة

عن تخلي شرائح الشباب عن الشعور بالمسؤولية، وميلهم نحو عدم الالتزام بالكثير من الانظمة والقوانين وتأهيلهم

لإدارة شؤون المجتمع في الميادين كافة (راضي،1993: ص18).

وتعد شريحة الشباب من أهم شرائح المجتمع، لكونهم قادة المستقبل وعليهم تبني الأمة وامالها ومستقبلها وهم ورثة

الغد ورجاله واليهم تؤول مسؤولية حمل أمانة العمل الوطني والقومي وعلى قدر ما ينجح في اعداد هذه الشريحة

، على قدر ما ينجح في غده ويرى المجتمع نفسه دائماً مرآة الشباب (الحلو،1988: ص9).

ويشكل الشباب الجامعي طليعة متقدمة من هذه الشريحة الاجتماعية، لانهم العناصر المتدربة والمتخصصة والاساس

في إحداث التغريات الشاملة في مجالات الحياة كافة (الحوشان،2000: ص32).

ومن هذا المنطلق ينبغي أن تتسم شخصيات طلبة الجامعة باتجاهات تجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية والالهام في

المجتمع وتطوير قدراته وطاقاته الإبداعية إن الظواهر والمشكلات السلوكية لدى طلبة الجامعة كثيرة ومتنوعة و

ال وتختلف باختلاف الأفراد واختلاف ظروفهم النفسية الاجتماعية والاقتصادية، الا انه على الرغم من هذا التعدد

والتنوع، والاختلاف هناك عوامل واسباب عامة اذا وجدت كلها او بعضها من شأنها ان تؤدي الى انحراف في

السلوك وظواهره، يشكل ظواهر سلوكية سلبية ومنها سوء الوسط الاجتماعي الذي يعيش به الطالب(ال

الأهداف التي يسعى المرشد التربوي إلى تحقيقها في الجامعة

1- تشجيع وإثابة جميع الطلبة لاكتساب وممارسة العلمية التعليمية

والمجتمع -مراعاة الفروق الفردية واكتشاف مواهب الطلبة وقدراتهم وتوجيهيها لما فيه صالح الفرد .2

3- توجيه الإفراد غري العادين

4-إعداد البرامج الإرشادية الفردية والجامعية مبا يتحقق النمو التربوي المناسب للطلبة

تنفيذ البرامج النمائية والوقائية والعلاجية والعمل على تحقيق الأهداف التربوية (محمود،1988: ص62). -5

الخطة الإرشادية داخل الجامعة

أن الخطة الإرشادية التي يجب إتباعها في الجامعة فتأخذ مسارين هام:

-المسار التقليدي: ويتطلب إرشاد كافة الطلبة في الجامعة ويكون إرشاد عام وشامل1

استعداد للإصابة -المسار الوقائي: ويتطلب التوجه إلى الطلبة كافة في الجامعة للكشف عن أولئك الذين لديهم 2

بالاضطرابات السلوكية النفسية، ويحتاج المرشد إلى استعمال الأبحاث التنبؤية التي تكشف عن النزعة

للاضطراب النفسي، ويتطلب إجراء الأبحاث واعداد وبناء المقاييس (المعزة،2007: ص 267).

الملامح الشخصية للمرشد الجامعي

من أهم الملامح و السمات التي يجب إن يتمتع بها المرشد النفسي هي:

1- الاستعداد الاجتماعي أي بمعنى إن يكون لدى المرشد القدرة على التفاعل مع الآخرين وإقامة علاقات إنسانية مبنية على الاحترام والتفاهم وان يحقق من خلال علاقته هذه أهداف

العملية الإرشادية(غباري،,1992: ص16).

2 -ممارسة العملية الإرشادية بالاستناد إلى نظرية محددة من ضمن النظريات التي خاضت غامر المجال الإرشادي وذلك لمساعدة المرشد النفسي على ممارسة هذه العملية وفق مبادئ معروفة سبق لها إن دخلت مجال الإرشاد لا تكون قرارته وخطوات عمله ارتجالية، واكتسابه الخبرة المطلوبة

لتطبيق تلك النظرية في مجال التخصص(Peavy. 1997: p147-150).

3 -إن العملية الإرشادية بني المرشد والمسترشد هي عملية اتصال تظهر من خلالها مهارات الاتصال لدى المرشد النفسي والتي تتجسد في التفاعل العالي مع المسترشد وتعد هذه المهارة مستوى

متقدم للأسماع للمسترشد(Watts.1996 p:17-25).

4-هناك سامت واضحة وملموسة يجب إن تطغى على شخصية المرشد النفسي ليتمكن من جلب انتباه المسترشد والتأثري فيه حيث للمظهر العام واللياقة بالغ الأثر في نفس المسترشد وكذلك القدرة على فهم النفس وفهمه للآخرين، والتمتع بروح التعاون والأخلاق الفاضلة والثقة بالنفس والإخلاص في العمل.

5- إن دور المرشد التربوي ليس دورا ثانويا وإمنا دور يعتمد على درجة التحدي أمام تغيرات العصر الثقافية والاجتماعية والتي قد تحدث في أي من المجتمعات لاسيما وان التغيري أصبح في وقتنا الحاضر مقوما هاما في مقدمات حياتنا المعاصرة. وبما إن المؤسسة الجامعية مكان تستقر فيه المعلوماتية وتسهم في التغذية الطلبة على قيم هادفة تشتق من نفس القاعدة المعلوماتية فان على المرشد الجامعي انتقاءها قبل تعريفها للطلبة (خوري،1986ص3).

مهام المرشد الجامعي

إن المهام الإرشادية ينبغي إن تركز على قاعدة فلسفية ترتبط ارتباطا وثيقا بالحياة الجامعية والجامعية للطالب لان ذلك يعد حالة فاعلة في نظر الطالب لتحقيق أعلى درجة من التوافق فضلا عن أي سوء التوافق أحيانا يبنى على فلسفات أو اتجاهات غري صحيحة وان أهم ركيزة من الركائز المهام الإرشادية هي مهمة مواءمة الطالب للواقع الجامعي وإن هذه المهمة لا يمكن تطبيقها ما مل يكن هناك مرشدا جامعيا مهنيا له قاعدة رصينة من المهارات والخبرات في مجال عمله (دريفيون،1982, 14494-144)

إن مفهوم بناء المهام الإرشادية في المؤسسة الجامعية هو عملية مستمرة تتضمن سلسلة متصلة من الأنشطة الإرشادية تهدف إلى تحسني البرامج الإرشادية والتي تتضمنها عملية التنظيم مبتدئة ببناء القاعدة المعلوماتية واستنتاج أهدافها وصولا إلى تقويم العملية الإرشادية الحاضرة والمستقبلية مؤكدا إن البناء ينبغي إن يحتوي على أنشطة التنمية عن طريق تحليل المواقف بجميع نواحيها وكذلك تنظيم عملية تحسني الأنشطة والبرامج عن طريق دراسة الفلسفة

التخطيطية فضلا عن تحديد الأنشطة والبرامج ووثائقها عن طريق تبني خطة عمل تطويرية وكذلك تحديد الإستراتيجية عن طريق تهيئة الخطة السنوية للبرامج الإرشادية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،1991 ص:133-137)

ويمكن إيجاز المهام الإرشادية بالنقاط آلاتية:

1 -التعاون مع الأقسام والعامدة في حل مشكلات الطلبة وتلقي توجيهات العميد ورئيس القسم والاستفادة من خبراته وكذلك التعاون مع أعضاء الهيئات التدريسية خدمة للعملية الإرشادية

2-إقامة علاقات ودية تتسم بالتقبل والتسامح والتشجيع بني طلبة الجامعة والمرشد النفسي في الكلية

ليصبح موضع ثقتهم وتشجيعهم على طلب مساعدته في حل المشكلات التي يعانون منها

3-الاهتمام بمشاعر وانفعالات الطلبة ومواقفهم من قضاياهم والعمل على المشاركة في الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية

4-المساهمة في تنظيم لقاءات مباشرة مع الطلبة فصلية أو سنوية

-5مساعدة الطلبة في تنمية شخصياتهم من جميع النواحي الفكرية والوجدانية والجسمية من خلال عملية الإرشاد الجمعي للطلبة.

6-تزويد اللجنة المركزية في الجامعة بالتقارير الشهرية تتضمن خلاصة عمله لكل شهر والأساليب

التي اتبعها في معالجة المشكلات.

7-تشجيع الطلبة المتفوقين من خلال منحهم محفزات مادية ومعنوية في كل قسم من الكلية.

8-توجيه الطلبة نحو الالتزام بالقيم الخلقية والابتعاد عن العادات والممارسات غير الصحيحة وغرس

المفاهيم النابعة عن القيم الحميدة

9-التحري عن الأسباب والظروف والملابسات التي تؤدي إلى استمرار تغيب بعض الطلبة عن

الدوام.

10-القيام بعملية المسح للمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للطلبة في بداية كل عام لتحديد المشكلات العامة والفردية التي تجابه الكلية والطالب، من خلال الاستعانة بالأقسام ومرشدي الصفوف

-11تنظيم سجلات تخص الإرشاد النفسي كسجل دراسة الحالة وسجل أسماء الطلبة وسجل شامل لخطة العمل الأسبوعي.....الخ.

12-إحالة بعض الحالات النفسية والاضطرابات السلوكية الحادة التي يتعذر عليه معالجتها إلى الجهات المتخصصة لمعالجتها.

-13دراسة الحالات غري الطبيعية كالانطواء والعدوان وكرثة الغياب وانخفاض المستوى العلمي والتغير المفاجئ في السلوك.

14المحافظة على السرية للمعلومات التي تستوجب ذلك حفاظا على مصلحة الطلبة وزيادة ثقتهم به.

15-التعرف على ميول واتجاهات الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم.

16-الإهتمام بالطلبة غبري العاديين (المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

(حسن ، و آخرون،,1988ص: 11- 17)

الإرشاد الأسري

الخلفية التاريخية للإرشاد الأسري

يعتبر الإرشاد والعلاج الاسي مدخلاً للمساعدة النفسية الحديثة الى حد ما، حيث بدأ ظهوره في الخمسينيات من هذا القرن حيث يرى بسوف (1989)، ان البحث في مجال العلاج الأسري يعتبر طريقة جديدة بالمقارنة بمجالات الإرشاد والعلاج الاخرى (علاء كفاكى، 2002: ص30).

حيث بدأ الارشاد الأسري في الظهور في الخمسينيات بعد التطور في منظوره العلمي، واسس ممارساته وذلك بمجهود الاطباء النفسيين الذين برعوا في هذا التكنيك من الخدمات النفسية –

حيث كان الارشاد والعلاج الاسري موضوع لتقريرهم السنوي – كما بدأ انتشار العلاج الاسري عن طريق برامج التدريب في المنظمات المهنية في الولايات المتحدة الامريكية، وايضاً بالنشر في المجلات العلمية (علي عبد النبي محمد،2000: ص 23-24).

ومن العوامل التي اسهمت في نمو الارشاد و العلاج الاسري، حركة الارشاد والعلاج الجماعي خاصة في السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية نظراً للحاجة الماسة لعلاج العديد من المرضى في فترة زمنية محددة، وتعتبر هذه الحركة الركيزة الاولى التي ادت الى انطلاق حركة الارشاد والعلاج الاسري، على الرغم من الاعتراف بأن العلاج الجماعي منهج عام لا يخص جماعة محددة كالأسرة، الا ان الاسلوب الذي اتبعه المعالجون، وهو وضع جماعة من الافراد في جلسة واحدة مع معالج واحد، هو الذي خلق الفرصة لبزوغ فكرة الارشاد والعلاج الاسري كوحدة واحدة في جلسات مشتركة، هذا بالإضافة الى الجهود البناءة التي بذلها الكلينكيون امثال اكرمان، ليدر، بوين، في دراسة مرضى الفصام وتقصي اسباب المرض وجذوره العائلية و حياته الاجتماعية (لامبي ومونج، ترجمة علاء الدين كفافى، 2001: ص29-30).

وتشير مدلوجة سلامة (1990، 177–187) إلى أن الإرشاد الأسري هو تلك الخدمة النفسية التي تهدف إلى مساعدة المتزوجين في أن يكونوا أزواجاً متحابين صالحين، وآباء عاطفين ناجحين وهذا الهدف العام يمكن تحديده في عدة أهداف فرعية نذكر منها

مساعدة العملاء من أعضاء الأسرة على التعرف على نواحي الخلل الوظيفي في العلاقات الأسرية والزوجية، وكيفية علاج هذا الخلل في سلوك الأعضاء بعضهم مع بعض في جو من البيئة الأسرية الهادئة

مساعدة أعضاء الأسرة على فتح قنوات للاتصال التفاعل بينهم وبين أعضاء أسرهم، بحيث يمكن مناقشة مشكلاتهم بصراحة، والتعبير عن انفعالاتهم تجاه بعضهم البعض، مما يؤدي إلى استبصارهم بأبعاد مشكلاتهم، وإلى اعتراف كل منهم بمسؤوليته، وإلى تحديد دوره في إصلاح الأمور.

مساعدة أعضاء الأسرة في تحديد السلوك الجيد الذي يرونه مناسباً لعلاج مشكلاتهم، وتدريبهم على كيفية القيام به، مع تعريضهم على الاختيارات الانفعالية المتاحة أمامهم، ومساعدتهم على انتقاء السلوك الانفعالي المناسب.

مساعدة أعضاء الأسرة في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بالمستقبل وتقويم ما تقدمه الأسرة لأفرادها، لتعلم المفاهيم والقيم الدينية، وفلسفة الأدوار والمكانة الاجتماعية، وكيفية الحصول على المال والنجاح الاقتصادي المشرف، وتحقيق التوازن والاستقرار الأسري.

مساعدتهم على تنمية علاقاتهم بالآخرين، ولاسيما عن طريق التعبير عن المشاعر الإيجابية، ومشاعر التقدير تجاه الآخرين من أعضاء الأسرة، ومساعدتهم على التحرر من المشاعر السلبية.

وكثيراً ما يحدث الخلط بين الإرشاد الأسري والإرشاد الزواجي، فلا خير يمكن إدراجه تحت الإرشاد الأسري، ويتم النظر إليه بوصفه عملية توجيهية، ونصح وعلاج للمشكلات المتعلقة بإقبال الشباب على الزواج، أو بالرجال أو النساء المتزوجين فعلاً، وذلك بغرض التشجيع على الزواج وإزالة معوقاته وتدعيم الدافع إليه، أو بهدف حل المشكلات والخلافات التي تقابل المتزوجين فعلاً وتهدد استمرارهم أزواجاً سعداء، أو تنذر بانفصالهم. وعيادات الإرشاد الزواجي منتشرة في بلاد العالم المتقدم، وبدأت تنتشر حديثاً في بعض الدول النامية، ويمكن اعتباره بصفة عامة نوعاً من الإرشاد النفسي متخصصاً في مشكلات الزواج والاسرة (فرج عبد القادر وآخرون، 1993، 72).

ويرى الكاتب أن الإرشاد الزواجي إن كان مقدماً للزوج، بغرض مساعدتهم على حل مشكلاتهم التي تنعكس سلباً على الحياة والعلاقات الأسرية والأبناء، فإنه يمكن اعتباره جزءاً لا يتجزأ من الإرشاد الأسري، أما إذا كان مقدماً للأفراد لتيسير سبل الزواج وعلاج معوقاته فإنه يختلف عن الإرشاد الأسري.

وأما الإرشاد الوالدي فهو امتداد للإرشاد الزواجي من ناحية، وجزء لا يتجزأ من الإرشاد الأسري من ناحية أخرى، وذلك بهدف حل المشكلات الأسرية في سياق أسري، حيث إن هناك من الموضوعات الإرشادية ما لا يجوز طرحها أمام الأبناء، ويمكن أن تعقد تلك الجلسات قاصرة على

الوالدين ولكن ليس بمسؤولية كل من العوامل الأسرية. (سبيرين وماك كوني، 1998، 125–127).

تعريف الارشاد الاسري يعرف عادل عز الدين الأشول (1992: 888) الإرشاد النفسي الأسري بأنه مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد) فرادى أو جماعة على تفهم الحياة الأسرية.

وأما إجلال سري (2000: 137) فترى أن الإرشاد الأسري أسلوب من أساليب العلاج النفسي الجماعي، يتناول أعضاء الأسرة كجماعة وليس كأفراد، وهو علاج يعمل على كشف المشكلات والاضطرابات الناجمة عن التفاعل بين أعضاء الأسرة كنسق اجتماعي، ومحاولة التغلب على هذه المشكلات عن طريق أعضاء الأسرة كمجموعة، ومحاولة تغيير أنماط التفاعل المرضية داخل الأسرة.

ويرى فرج طه وآخرون (1993: 500) أن العلاج والإرشاد الأسري أسلوب مهني منظم يهدف إلى تحقيق تغييرات فعالة في العلاقات الأسرية أو الزوجية المضطربة، أو غير الصحيحة، وذلك من خلال عمليات تفاعل صحي بين أفراد الأسرة، وتوفير الفرص المحققة له تحت توجيه المرشد أو المعالج النفسي، والهدف النهائي هو البحث عن الطرق المؤدية لتحقيق تعايش بين أفراد جميع الأسرة، بحيث تتحقق أفضل صور التفاعل الإيجابي، وتختزل بذلك مواقف الصراع والتصادم، كما أن موقف العلاج الأسري دائماً تفاعلي وحدة متكاملة، ولا يكون المدخل فيه إلا مدخلاً جماعياً، أي أنه موقف لابد وأن يشمل كل أو معظم أفراد الأسرة، وبدرجات متفاوتة وفقاً لموقع وأهمية كل فرد فيها، وهذا هو أحد أوجه الاختلاف بين الإرشاد الأسري والإرشاد الزواجي حيث يقتصر الأخير على الزوجين فقط.

وأما حامد زهران (1998: 451) فيعرف الإرشاد الأسري بأنه عملية علمية مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد وحتى الأقارب) فرادى أو جماعات، على فهم الحياة الأسرية ومسؤولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسري، وحل المشكلات الأسرية..

في ضوء كل ما سبق يعرف الكاتب الإرشاد الأسري بأنه عملية يقوم بها المرشد (أو فريق العمل الإرشادي) بمساعدة أفراد الأسرة على فهم إمكانياتهم وتنمية علاقاتهم الاجتماعية واستثمار

الحلول السليمة لمشكلاتهم، لتحقيق الاستقرار الأسري والتوافق النفسي والصحة النفسية والسعادة للفرد والأسرة والمجتمع.

وان مفهوم الزواج والأسرة والعلاقات الأسرية من المفاهيم القديمة قدم الإنسان، والمتداخلة بعضها مع بعض، وهي موجودة في كل مجتمع، ولقد تمكن كثير من المتخصصين منذ زمن طويل أن يقدموا لنا صورة واضحة للحياة الأسرية، حيث شهدت الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع مرحلة طويلة تمتد منذ بداية التاريخ الانساني (الكندي،1992: ص21)

وتعد الأسرة هي ذلك الرحم الاجتماعي الذي تنبت فيه بذور الشخصية الإنسانية، وينمو فيه أصول التطبيع الاجتماعي، بل وتنمو فيه الطبيعة الإنسانية للوليد البشري، فكما يتشكل الوجود البيولوجي في رحم الأم، كذلك يتشكل الوجود الاجتماعي للطفل في رحم الأسرة. (سانتروك، 1998، 471، 472)

ويعترض سبيل الأسرة في بعض الأحيان بعض العوائق التي تمنع نمو علاقاتها السوي، وتعطل نمو أفرادها نمواً سليماً، وتؤثر في صحة أفرادها النفسية، مثل كثير من ضغوط الحياة الاقتصادية والاجتماعية والصحية والنفسية، وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة والأفكار والمفاهيم الخاطئة عن نموذج التفاعل بين الزوجين بعضهما البعض، وبينهما وبين الأبناء، مما يؤدي إلى نشوء العديد من المشكلات النفسية التي تكون في أمس الارشاد من

(كوبمانز، 1993، 90، 91). قبل المختصين في الارشاد العائلي

وإذا نجح الإرشاد الأسري في مساعدة أفراد الأسرة داخل النسق الأسري على استبصار الحلول المناسبة لمشكلاتهم، وزيادة التفاعل الفاعل بين أفراد هذه الأسرة، فإن ذلك يساعد على النمو السوي لتلك العلاقات والتفاعلات الأسرية، وينعكس على النمو السوي وتوافق أفراد هذه الأسرة، وأما إذا لم تحصل هذه الأسرة على ذلك الإرشاد الأسري في الوقت والمكان المناسبين، أو كان ذلك الإرشاد غير فعال فإن مشاكل هذه الأسرة سوف تتفاقم إلى الحد الذي يؤدي إلى تحولها إلى أسر مضطربة، وأسر بائسة، الأمر الذي يستوجب حين ذاك خطأ آخر من الخدمات النفسية وهو العلاج الأسري.

ذا كان كثير من العلماء يطلقون على العصر الذي نعيشه الآن عصر القلق، فإن الأسرة، والأسرة وحدها، هي التي تستطيع أن تمتص هذا القلق أو تصدره للأبناء والآباء والأمهات على حد سواء. وتتعدد العوامل والأسباب التي تجعل الإرشاد الأسري ضرورة من ضروريات هذا العصر، مثل المأكل والمشرب والتعليم

نذكر من هذه الأسباب على سبيل المثال لا الحصر: سوء أنماط التنشئة الاجتماعية، وأساليب الرعاية الوالدين غير السوية، وكذلك اضطراب العلاقات الاجتماعية بين الوالدين وتحوّلها من علاقات مودة ورحمة إلى علاقات تصارع وزعزعة، وكذلك الضغوط والعوائق الأسرية سواء أكانت الضغوط والعوائق الجسمية والنفسية والمادية والاقتصادية أو العوائق الاجتماعية

كل هذا بالإضافة إلى وقت الفراغ الذي يمثل بقول الرسول ﷺ نعمة فيتحول بوسوسة الشيطان إلى نقمة، حيث يقول الصادق المصدوق ﷺ: «نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس الصحة والفراغ»... وبقدر استثمار وقت الفراغ الذي هو جزء لا يتجزأ من الحياة والذي يسأل عنه الإنسان يوم القيامة مرة عن الشباب ومرة عن العمر كله فيما أفناه... بقدر نجاح الإنسان في ملء حياته الدنيوية بالسعادة وامتلاك رصيد لا بأس به في الدار الآخرة بإذن الله تعالى

ناهيك عن مشكلة البطالة أم المشاكل في عصرنا الحالي حيث لا يخلو بيت أو أسرة في مجتمعنا الحديث إلا وتعاني من هذه المشكلة... والأسرة تستطيع أن توجه أبناءها إلى استثمار أوقاتهم فيما ينفع من علم أو عمل يعود على النفس والأسرة والوطن بالنفع الحالي أو الآتي.

وأما مشكلة التدخين التي تمثل البوابة الملكية للإدمان فتشكل ظاهرة من الظواهر غير الصحية على حياة الشباب والكبار والأسرة والمجتمع على حد سواء لما تمثله المشكلة من إهدار للمال والصحة في آن واحد

كما أن مشكلات المرأة العاملة وغير العاملة وما تصدره للأبناء من سوء تدبير للوقت والرعاية وتصبير مهمة التربية إلى أناس هم أبعد ما يكون عن وظيفة التربية معنى ومضموناً، وكذلك مشكلة الزحام وزيادة السكان غير المقننة وغير الموجهة وغير المستغلة وما تخلفه من معاناة لأفراد الاسرة والمجتمع من مصادر العدوى والحوادث، وقلة نصيب الفرد من الدخل والخدمات بالإضافة الى كثرة فترات التحول والانتقال في المجتمع والاسرى وكثرة الحروب التي اصبحت

تأكل كل اخضر ويابس في مجتمعاتنا العالمية والاسلامية على وجه الخصوص وما تخلفه من دمار واعاقات بالإضافة الى اصحاب الفئات الخاصة الذين يحتاجون الى جهد كبير في التربية والتعليم والتأهيل واما التفكك الاسري الذي اصبح سمة غالبة على البناء الاسري لكثير من مجتمعاتنا الا ما رحم ربي، وان حاجتنا الى الارشاد الاسري منها صراعات زوجية وضعف في الشخصية وعقم الحد الوالدين والخيانة الزوجية والتفاوت الثقافي.....الخ (خضر،2008: ص23-24).

اسباب الحاجة الى الإرشاد الاسري

تتعدد الأسباب التي تجعل الإرشاد الأسري ضرورة من ضروريات المحافظة على الكيان الأسري كما أراده الله عز وجل، يخيم عليه المودة والرحمة، وكما أراده المصطفى ﷺ: «خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي»، كما يريده المجتمع بشكل عام أسرة تُبنى لا تهدم، وأفراد يعملون في منظومة جماعية أسرية ومجتمعية متوافقة

أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة

تتنوع أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة والمجتمع للوليد البشري بين الأسلوب السوي الذي يعتمد على المساواة والوسطية والإيجابية والتشجيع على المثابرة والإيثار والابتكار، وبين الأسلوب غير السوي الذي يعتمد على التسلط والحماية الزائدة والإهمال والتدليل وإثارة الألم النفسي والقسوة والتذبذب والتفرقة

وإن كانت الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية تنتج شخصية متزنة متوافقة فعالة منتجة، فإن الأساليب غير السوية تنتج شخصية غير متزنة غير متوافقة غير فعالة غير منتجة، تتجه إلى المرض والانحراف وسوء الأخلاق

ولذلك فإن الإرشاد الأسري الذي يساعد الأسرة في التبصير بالأساليب السوية والبعد عن تلك الأساليب غير السوية لهو الأسلوب الذي يرضاه الله عز وجل ويناسب سنة المصطفى ﷺ، الذي ينادي بالوسطية والاعتدال وعدم التفرق بين الأبناء حتى ولو في القبلة، وعدم القسوة وعدم الإهمال في معاملة الأبناء، لكي ينشأ الابن والابنة في جو من العدل والطمأنينة والمودة والرحمة، فينشأ على الاعتدال دون التطرف (خضر،2008: ص26).

اضطراب العلاقات الوالدية

إن العلاقة بين الوالدين من أسمى العلاقات على وجه الإطلاق، إذ إنها علاقة توجب ميثاقًا غليظًا وعقدًا ساميًا ومناخًا يخيم عليه المودة والرحمة، وهي أسمى من كل معاني الحب الذي ينادى به في هذه الأيام.

هذا إذا استمرت العلاقة بين الوالدين إلى المستوى الذي فرضه الله عز وجل وسنة الحبيب المصطفى ﷺ، فإن الحياة الأسرية تكون على درجة عالية من الرضا والتوافق والترابط والسعادة، أما إذا خيم على الحياة الأسرية الشقاق والنفاق وسوء الأخلاق واضطربت العلاقة الأسرية بين الزوجين فإن المحصلة ستكون بنفس الدرجة من السوء والاضطراب، سواء كان ذلك في الحياة النفسية للزوجين أو الأبناء على حد سواء.

ومن هنا يكون الإرشاد الأسري والإرشاد الزواجي وإرشاد الأبناء هو السبيل لمساعدة الأبوين والأبناء في الخروج من الارتجال أو الشقاق وسوء الأخلاق وجناح الأحداث، فيكون المآل إما إلى السجون ومؤسسات إيواء الأحداث، أو المصحات والمعتقلات وما لا يحمد عقباه(خضر،2008: ص26).

الضغوط الاسرية

تعاني معظم الأسر في الآونة الأخيرة من كثير من العوائق التي تمثل مصادر للضغوط، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر

أ- العوائق الجسمية

ويقصد بها بعض العاهات والتشوهات والأمراض الجسمية المزمنة مثل أمراض القلب والسكر والسرطان والكلى والكبد وقرحة المعدة والضعف الجسمي وأنواع الشلل وقبح المنظر الذي يعوق زواج الفرد

بعض هذه العوائق إذا عانى منها أحد أفراد الأسرة تكون مصدرًا من مصادر الضغوط التي تحتاج إلى الإرشاد لتقليل من آثارها على أفراد الأسرة بشكل خاص وعلى الوالدين ومحور التعامل الأسري بشكل عام.

ب- العوائق النفسية

ويقصد بها نقص القدرات العقلية لدى أفراد الأسرة أو نقص المهارات النفس حركية أو خلل في نمو الشخصية أو اضطراب فيها، والذي قد يعوق الشخص عن تحقيق بعض أهدافه، كمنعه من الالتحاق بإحدى الكليات التي يتوق إليها بسبب ضعف الطاقات العقلية أو النفسية المؤهلة لها، وقد يمنعه خجله من تحقيق مكانة مرموقة بسبب خجله أو عيوب نطقه أو خوفه من مواجهة الناس أو ارتفاع مستوى الصراع النفسي الذي يعرضه للاضطرابات والأمراض النفسية.

وإذا ما توفر الإرشاد النفسي الأسري في الوقت المناسب فإن ذلك يختصر المسافة ولا يصل إلى هذه النهاية غير المحمودة.

ج- العوائق المادية والاقتصادية

لقد مايز الله بيننا في العقل والرزق، وفرض كل منا بعقله، ولكن الغالبية العظمى منا لم يرضوا بأرزاقهم، حيث يعتبر الكثير منا عدم توفر الإمكانيات المادية عائقًا يمنع كثيرًا من الناس من تحقيق بعض أهدافهم في الحياة، وقد يكون ذلك بسبب عدم شعورهم بما لديهم..

ولذلك اعتبر الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه الفقر عدوًا للإنسان وقال: «كاد الفقر أن يكون كفرًا» باعتباره عائقًا قويًا يمنع الفقراء من إشباع حاجاتهم الأساسية، ويسبب لهم الكدر والألم.

وعلى العكس من ذلك نجد أن أحد صحابة رسول الله ﷺ وهو أبو ذر الغفاري يقول: «أحب ثلاثًا: أحب الفقر والمرض والموت»، وحينما سُئل عن السبب فقال: أحب الفقر لأنه يرق قلبي، وأحب المرض لأنه يخفف ذنوبي، وأحب الموت لأنه يقربني إلى ربي.

فأين نحن الشباب والكبار من قول أبي ذر صاحب رسول الله ﷺ الذي كان من جملة دعائه: «اللهم أحيني مسكينًا وأمتني مسكينًا واحشرني في زمرة المساكين.

وترى كثيرًا من النجاحات التي تصل إلى حد البطولة لا يساندها المال، وقد يكون المال وبالًا على صاحبه، ويلعب الإرشاد الأسري الدور المحوري في تقليل الفوارق المادية من الناحية النفسية وزيادة مستوى رضا أفراد الأسرة، تحقيقًا لقول الرسول ﷺ: «ارض بما قسم الله لك تكن أغنى الناس.

ويقول رب العزة في حديثه القدسي: «يا ابن آدم خلقتك لعبادتي فلا تلعب، وقسمت لك رزقك فلا تتعب، فإن قل فلا تحزن وإن كثر فلا تفرح، قسمت لك ما يكفيك وأنت تطلب ما يطغيك، فلا بقليل تقنع ولا بكثير تشبع.

د- العوائق الاجتماعية

تمثل العادات والتقاليد قيودًا اجتماعية تحول دون السلوك الإنساني وتنظيم العلاقات، وقد تكون هذه القيود طبيعية وبسيطة، وقد تكون شديدة

وتعوق حياة الأفراد تلك العادات والتقاليد التي تحكم عملية الزواج كعادات الأفراح والخطبة وحفلات الزفاف والمهر، وما يخص كلا العروسين من النفقات الباهظة التي تقف عائقًا يحول دون تيسير الزواج للراغبين فيه، الأمر الذي يرفع من تكاليف الزواج ويزيد عوامل الانحراف والإشراف إلى جناح الشباب

وهنا قد يكون الإرشاد النفسي الأسري وإرشاد الأزواج من الراغبين في الزواج عاملًا مساعدًا على تقريب الغايات والأهداف والمأمول والاتجاهات في الزواج عاملًا من ميسرة الله عليه، والمساعدة على حل المشكلات لتيسير عملية الزواج على الحياة(خضر،2008: ص27-28).

وقت الفراغ

إن إدارة وقت الفراغ من أهم المهارات الاقتصادية الحديثة، حيث إن وقت الفراغ يمثل جزءًا من عمر الشباب وعمر الكبار، يمثل أيضًا العمر الفقري لحياة الفرد، ويمثل سلاحًا ذا حدين، فإن أحسن استثماره واستغلاله في ما ينفع الفرد والأسرة والمجتمع يدخل السعادة عليه، فإن العائد من هذا الوقت يكون عاليًا إلى القدر الذي يأخذ بالفرد والأسرة والمجتمع إلى أعلى المستويات.

وإن لم يحسن استغلاله واستثماره وإدارة هذا الوقت، ومن ثم تنظيمه فيما لا ينفع، بل في بعض الأحيان فيما يعود بالضرر على الفرد مثل أن يتم استغلال هذا الوقت أو حرفه في أعمال التدخين والمخدرات وتنظيم عصابات للسرقة والاغتصاب والاعتداء على حقوق الآخرين، فإن ذلك يعود بالدمار والخراب والسجن والانحراف على الفرد والأسرة في كثير من الأحيان، حيث لا تؤدي هذه الطرق إلا إلى نهايات ثلاث: الموت أو الجنون أو السجون

ويأتي الإرشاد الأسري على رأس الخدمات النفسية المتخصصة التي تساعد الأفراد والأسر والجماعات في إدارة وحسن استغلال واستثمار وقت الفراغ بالقدر الذي يعود بالفائدة والسعادة على الأفراد والأسرة والمجتمع الذي فيه الفرد (خضر،2008: ص28).

البطالة

تمثل البطالة في أي مجتمع قبيلة موقوتة إذا لم يتم التعامل معها ودراستها ومحاولة التقليل من آثارها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، ولقد انتشرت هذه المشكلة في الآونة الأخيرة، وربما تكون الزيادة السكانية والمشكلة الاقتصادية سببين رئيسيين يكمنان خلف هذه المشكلة.

وتعاني بعض الأسر في مجتمعنا وبعض المجتمعات الأخرى من هذه المشكلة، إذ لم يتم تدوير اهتمامات ومستويات الطموح وما يرغب الشباب من أعمال، حيث يتم توجيه الشباب والأسر إلى قبول بعض المهن والأعمال حتى لا يقع الشباب تحت بند البطالة، ولا يقف الشاب في طابور العاطلين في انتظار قطار العمل وربما يتأخر كثيرًا

ولذلك لابد أن يوسع الشاب في دائرة اهتمامه ورغباته ومهاراته وميوله واتجاهاته لكي يدرب نفسه حسب احتياجات سوق العمل، الأمر الذي يعود على الشباب والأسرة.

لإدمان هو الوجه الآخر للبطالة والانحراف، وإذا كان الإدمان هو بوابة الوصول إلى الهاوية فإن التدخين يمثل بوابة الإدمان الهامة. وإذا كان الإدمان في منتهى الخطورة على حياة الأفراد والأسر والشعوب فإن التدخين لا يقل خطورة، حيث تؤكد كثير من البحوث والدراسات على أن نسبة انتشار التدخين بين صفوف الشباب والمراهقين تصل من 21–35%، 10% من الإناث كما دخل أطفال بوابة التدخين والإدمان. وأثبتت أحدث الدراسات التي أجريت من قبل معهد القلب أن 75% من الوفيات المفاجئة وأمراض القلب والسكتة سببها التدخين وأنه السبب في 68% من أمراض سرطان المثانة، 70% من أمراض السكتة القلبية، 80% من سرطان الرئة، و50% من قرح المعدة والاثني عشر، وغالبًا ما يعيش المدخن من 15–25 سنة يعاني من الأمراض. كما ورد في إحدى الدراسات العلمية أن السيجارة تحتوي على 4000 مادة سامة منها 400 مادة مسرطنة.

وإن كانت هذه الأرقام والإحصائيات لا تدع مجالًا للتفاؤل إلا أن خطر التدخين والإدمان لا يمكن أن يستهان به، ويجب أن تتضافر جهود المؤسسات الحكومية والأهلية والمجتمعية والإرشادية في علاج آثار التدخين ومحاربته والحد منه، وخاصة بين صفوف الأطفال والشباب والإناث على حد سواء(خضر،2008: ص29).

مشكلات المرأة العاملة والعاطلة

إن المرأة في المجتمع الإسلامي لا تمثل نصف المجتمع فحسب بل هي الأم والزوجة والأخت والبنت والعمة والخالة، وهي تنال في شريعة الإسلام ما لا تناله في أي شريعة أو أي قانون وضعي. حينما سُئل الحبيب المصطفى عن أحق الناس بحسن صحابتي؟ قال: قيل: من؟ قال: أمك. قيل: ثم من؟ قال: أمك. قيل: ثم من؟ قال: أمك. قيل: ثم من؟ قال: أبوك

وعمل المرأة ضرورة إذا كانت الأسرة في حاجة إلى هذا العمل، إذا كان الأولاد داخل الأسرة ليسوا في أمس الحاجة إلى وجودها معهم... أما إذا كانت حاجة الأبناء إلى الأم يفوق حاجتهم إلى ما ينتج عن عمل الأم، فالأولى أن تكون الأم متفرغة لرعاية الأسرة والأولاد، والأسرة هم الأولى بالرعاية والعناية والتربية.

اما الجانب الايجابي في عمل المرأة فهو جانب مضيئ حيث ان هناك اعمالاً خاصة بالمرأة وتفوقت فيها المرأة على الرجال وعلى انفسهن، بالإضافة الى ان بعض البيوت قد تنهار اذا لم تعمل المرأة، بل ان بعض الاسر تكون المرأة هي العائل الاساسي بل الوحيد وهنا يكون عملها شرف ما بعده شرف.

واما الجانب السلبي لعمل المرأة فهو انها تخرج للعمل دون الحاجة الاساسية وواقعية لعملها، فتترك خلفها فراغ ودمار لبناء النفسي والزواج والاسرة كلها....الخ (خضر،2008: ص30).

التزاحم

هذا المفهوم... مفهوم الزحام.. في الأسرة، في المدرسة، في الشارع، في وسائل المواصلات، في مؤسسات الترويح... الزحام بكل جوانبه الإيجابية والسلبية.

أما من الجوانب الإيجابية فإن الكثرة تغلب في بعض الأحيان القدرة، إلا أن هذا المفهوم لا يتحقق إلا إذا كانت هذه الكثرة منظمة ومستغلة أحسن استغلال

بينما الجوانب السلبية للكثرة والزحام قد تتعدى معنى المفهوم من حيث إن

أ- التزاحم مصدر للعدوى

فإن التزاحم في كثير من الحالات مصدر للعدوى بالكثير من الأمراض المعدية، ويمثل وسطًا نموذجيًا لانتشار وتكاثر الفيروسات والبكتريا والفطريات والطفيليات الممرضة للإنسان والحيوان والنبات، بل والجماد على حد سواء.

ب- التزاحم مصدر لحدوث الحوادث والسرقات

نعم يمثل التزاحم بيئة اجتماعية مناسبة لحدوث كثير من حوادث الخطف والاغتصاب والسرقة واستغلال العامة. نعم تكاد تتحقق فينا الآن مقولة الحبيب ﷺ حينما أخبرنا بأنه تكاد تتداعى علينا الأمم كما تتداعى الأكلة على قصعتها، فسئل: هل من قلة نحن إذن يا رسول الله؟ قال: بل أنتم حينئذ كثير ولكن كغثاء السيل

نعم نحن الآن يتحقق فينا مفهوم الغثائية... كثرة عددية غير منظمة... موارد كثيرة غير مستغلة... مبادئ دينية كثيرة، وعادات وتقاليد أكثر مؤكدة تصل إلى مستوى أقوى من المفاهيم والقيم الدينية.

قلة نصيب الفرد من الدخل والخدمات

هذا الزحام المفتعل وغير المبرر في كثير من الأحيان قد يقودنا إلى الفقر والجهل والمرض وقلة ما يحصل عليه الفرد من دخل الأسرة والمجتمع، وكذلك قلة ما يحصل عليه الفرد من خدمات من قبل مؤسسات المجتمع المدنية والأهلية، الأمر الذي يولد إحساسًا بضعف المسؤولية والانتماء والفاعلية.

ويأتي هنا دور الإرشاد النفسي الأسري لتوجيه وإرشاد وتبصير الأسر بالطرق السليمة لاستغلال هذه الموارد البشرية أحسن استغلال حتى تدر دخلًا وأمانًا مناسبًا للأسرة والفرد والمجتمع(خضر،2008: ص 31).

فترات التطور والانتقال

تمر الأفراد والأسر والمجتمعات بمراحل مختلفة من النمو والتطور، وقد تكون تلك الخبرات من الأهمية والخطورة إلى الدرجة التي تزيد درجة مؤثراتها على الأسرة

ومن هذه التحولات أو خبرات الانتقال نذكر منها على سبيل المثال

الانتقال بين مراحل النمو

طفولة

مراهقة

رشد

شيخوخة

الزواج والانتقال للمنزل العائلي أو موت العائل

المراهقة والزواج

الالتحاق بالعمل

الانتقال بين مراحل التعليم

المنزل

رياض الأطفال

المدرسة الابتدائية

الإعدادية والثانوية

الجامعة

سوق العمل والدراسات العليا

ويوضح هذا التدرج السابق بعض مراحل وخبرات انتقال الأسرة، وكذلك المجتمعات أيضًا، إذ إن كل مرحلة من مراحل نمو الأسرة لها خصائصها النفسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، والأسرة لها تفاعل مستمر مع المجتمع الذي تعيش فيه، مما يؤثر على نوعية الحياة التي توفرها الأسرة للأفراد والأسرة لكيفية التعامل مع هذه المراحل الثابتة والمتغيرة وما يصحبها من الاضطرابات النفسية والاجتماعية والاقتصادية(خضر،2008: ص 32-33).

الحروب

قد تصنع الحروب ما لا يصنعه الشر في حياة الأفراد والأسر والمجتمعات، لما للحروب من آثار بالغة الدمار والتأثير النفسي والاجتماعي في الأفراد والشعوب

ونظرة فاحصة إلى شرطة العالم وما أحدثته الحروب العالمية الأولى والعالمية الثانية، الحرب الباردة، حروب البلقان، البوسنة، الشيشان، حرب الخليج الأولى وحرب الخليج الثانية وتحرير أو احتلال العراق... كل هذه الحروب وما يجري في فلسطين منذ عام 1948، وحتى الآن من المد والجزر والتدمير والتشريد بشكل مستمر، وعمليات تهجير وقتل الإنسان، وينعكس على الأفراد والأسر والمجتمعات والدول المجاورة، ثم في المحيط العالمي من متنامي التنافس بين الاقتصادي والنفسي وما يصدرون عليه من آلام نفسية وحالات من القلق والاضطراب.

وإذا كانت حاجة الأفراد والأسر والشعوب إلى الإرشاد النفسي وقت السلم مهمة، فإن حاجتهم إليه في أوقات الحروب تكون أكثر أهمية (خضر،2008: ص33).

الإعاقة وذوو الاحتياجات الخاصة

إذا كان قانون الأسرة المستقرة يؤكد على أن أي طفل من نصيب أحد أفراد الأسرة يؤثر على بقية أفرادها، فإن الأمر يؤكد على شدة الإعاقات، فإذا كان مولود طفل سليم أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، فلا شك أن ذلك يؤثر تأثيرًا كبيرًا في مناخ الأسرة الذي يسود البيت الأسري، وفي العلاقات بين أعضاء هذا النسق الأسري، وفي مشاعر الأعضاء المتبادلة في مجال أداء نسق وظائفه، فإذا كانت الأسرة أساسًا في شكل متماسك

الطفل العادي فهي أكثر تحديدًا لشخصية الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن هذا الأخير أكثر حساسية بما ابتلاه الله من إعاقة أو ما حباه من قدرة خاصة

وإذا كانت الإعاقات إما أن تكون جسدية كما هو الحال في الشلل بمختلف أنواعه والمقعدين لأسباب مدنية أو نتائج الحروب، وكذا ذوي الإعاقات الحسية الصم والبكم والعمى، وكذا ذوي الإعاقات العقلية بدرجاتها المختلفة، وكذلك أصحاب الإعاقات النفسية، كل هذه العوائق تحتاج إلى ألوان من التعامل الأسري والاجتماعي والنفسي تختلف باختلاف هذه الإعاقات ودرجاتها.

وإذا كان مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة لا يشتمل فقط على ذوي الإعاقات، بل ذوي القدرات الخاصة من القدرات الابتكارية والفنية المختلفة، فإن هؤلاء الأفراد وأسرهم في حاجة إلى ألوان من الإرشاد الأسري ليعرف تلك الأسر بألوان التربية والرعاية الخاصة لهؤلاء الأفراد للوصول بهم إلى بر الأمان أو إلى أعلى مستويات القدرة الخاصة بأبنائهم (خضر،2008: ص33).

التفكك الأسري

إن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية التي يتشكل بتآزرها الحال لا الخلق... يقول الله عز وجل

﴿يَا أَيهَا الناس اتقوا رَبكم اذِي خَلَقَكم من نفسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنهَا زَوجَهَا وَبَث مِنهمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتقوا اللهَ الذِي تَسَألَونَ بِهِ وَالارحَامَ إِن اللهَ كَانَ عَلَيكم رَقِيبًا﴾(النساء1)

ويقول تعالى:

﴿هوَ الذِي خَلَقَكم من نفسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنهَا زَوجَهَا لِيَسكن إِلَيهَا فَلَما تَغَشاهَا حَمَلَت حَملًا خَفِيفًا فَمَرت بِهِ فَلَم ا أَثقَلَت دَعَوَا اللهَ رَبهمَا لَئِن آتَيتَنَا صَالِحًا لنَكوَن مِنَ الشاكِرِينَ﴾(الاعراف:189).

إن النسيج الأسري مبني على المودة والرحمة، وهذه هي أقوى الأربطة الاجتماعية والنفسية والمادية التي تساعد على ترابط النسق الأسري، وتساعد على ديمومة الارتقاء بهذا النسق ليصل إلى النسق البنائي للمجتمع ككل.

وهذه الصورة الجميلة للأسرة، المتوافقة السعيدة المبنية على المودة والرحمة، وترحم كلما كان بناؤها لغرض سامٍ وأهداف سامية تكون مشروعة بعيدة كل البعد عن الطرق الملتوية والحرام.

وأما إذا خرج هدف تكوين الأسرة عن العفة وتكوين الأسرة المبنية على المودة والرحمة والإخلاص والرضا والتعاون لتذليل الصعاب وتحقيق الآمال والأهداف، وكثير من الأسر خرجت عن الطريق القويم الذي رسمه لهم الخالق سبحانه، ووضع قواعد العرف الاجتماعي (خضر،2008: ص34-35).

المبحث الثالث: البرامج الإرشادية ودورها في بناء الشخصية

البرامج الإرشادية ودورها في بناء الشخصية

تلعب البرامج الإرشادية دوراً محورياً كدعامة اساسية في المنظومة التعليمية الحديثة، حيث لم يعد هدف المدرسة مقتصر على تلقين المواد الاكاديمية فقط بل امتد ليشمل بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم من جوانبها النفسية والاجتماعية والمهنية، وان البرامج الإرشادية هي عبارة عن مجموعة من الخدمات والانشطة المتتابعة والمصممة لفترة زمنية محددة لتحقيق اهداف نمائية ووقائية وعلاجية، وتعتمد على توفير بيئة آمنة ومحفزة تدعم الطالب اكاديمياً ونفسياً (Research (Gate-2021p:7

الابعاد الثلاثية لأهداف البرامج الارشادية

تصنف البرامج الارشادية داخل المؤسسات التربوية بناء على ثلاثة ابعاد متكاملة وهي

1-البعد النمائي(Developmental) يهدف الى استغلال طاقات الطالب وقدرته الايجابية الى اقصى حد ممكن مثل:

برامج تنمية الذكاء العاطفي، ومهارات القيادة، والتفكير الابداعي .

2-البعد الوقائي (Preventive) يركز على توقع المشكلات قبل حدوثها وتحصين الطلاب ضدها مثل برامج التوعية بمخاطر التنمر ومكافحة التدخين والوقاية من القلق الامتحاني.

3-البعد العلاجي(Remedial) يتعامل مع المشكلات القائمة بالفعل ثم مساعدة الطالب على العودة الى حالة التوافق مثل: برامج تعديل السلوك العدواني، التعامل مع حالات التدني الحاد في التحصيل الدراسي (عتوتة،2023: ص7).

الدور التفصيلي للبرامج الإرشادية في العملية التربوية

تحسين البيئة النفسية والاجتماعية للطالب (التوافق الشامل)تساعد هذه البرامج الطلاب على فهم ذواتهم، واستبصار مشكلاتهم، وضبط انفعالاتهم وتوجيهها بشكل إيجابي. كما تساهم في بناء علاقات اجتماعية صحية وسوية بين الطالب وزملائه من جهة، وبينه وبين معلميه من جهة أخرى

يؤكد الدكتور محمد النحاس (2000) أن البرنامج الإرشادي المخطط يسعى لتقديم خدمات مباشرة (فردية وجماعية) لمساعدة الأفراد في تحقيق النمو السوي والوصول إلى التوافق النفسي داخل الجماعة التربوية وخارجها.2. معالجة الرسوب وضمان الاستمرار الدراسي، و تساهم البرامج

الارشادية بوضوح في تقليص نسب الهدر التربوي (الرسوب والتسرب المدرسي) من خلال دراسة الحالات الفردية وتصميم خطط دعم اكاديمي مخصصة(النحاس،2000: ص3)

أشارت دراسة (شلوفي نعيمة، 2010) المنشورة في جامعة الوادي، إلى أن الخدمات الإرشادية المعتمدة على أسس علمية ونظريات نفسية واضحة تلعب دورًا حاسمًا في تقليل ظاهرة الرسوب المدرسي وتوجيه الطلاب نحو عادات استذكار سليمة تضمن تفوقهم.3. تقديم الدعم لشركاء العملية التربوية (المعلمين والإدارة وأولياء الأمور)لا تقتصر البرامج الإرشادية على الطالب وحده؛ بل تمتد لتخفيف الأعباء عن الإدارة المدرسية من خلال خلق مناخ صحي يقلل من النزاعات والمشكلات السلوكية داخل الفصول. كما تقدم أدلة استشارية للمعلمين وأولياء الأمور لكيفية التعامل مع الفروق الفردية للطلاب(نعيمة،2010: ص 34).

وأن البرنامج الإرشادي الناجح يهيئ مناخًا مدرسيًا صحيًا يرفع من دافعية الطلاب ويقود إلى ارتفاع نسب حضورهم، مما ينعكس إيجابياً على تخفيف معاناة الإدارة في مواجهة الأزمات السلوكية اليومية.4. التوجيه المهني والأكاديمي المستقبل يتساعد البرامج الإرشادية الطلاب (خاصة في المراحل الثانوية) على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتوجيههم نحو التخصصات الجامعية والمهنية المتاحة في سوق العمل والتي تتوافق مع سماتهم الشخصية، التوثيق: جاء في كتاب "دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية" أن الإرشاد التربوي يبدأ من مرحلة رياض الأطفال وحتى الثانوية، بهدف توجيه طاقات المتعلم وبناء قراراته(محمد،1997: ص43).

وان الإرشاد التربوي هو عملية تربوية منظمة تهدف إلى مساعدة المتعلم على فهم ذاته، وتنمية قدراته، واتخاذ قراراته التعليمية والحياتية بشكل سليم

وهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية الحديثة، لأنه يُعنى بتنمية الشخصية بجوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية، وليس بالتحصيل الدراسي فقط.

في المدارس الحديثة، يُنظر إلى الإرشاد التربوي كنظام دعم متكامل" يربط بين الأسرة، المعلم، والطالب لتحقيق النمو الشامل(ابو اسعد،2009، ص12).

كيف تسهم أنواع الإرشاد التربوي في تنمية القيم وبناء الشخصية المتكاملة؟

يركّز الإرشاد التربوي على التربية القيمية والنفسية والاجتماعية، إذ يساعد الطفل أو اليافع على بناء منظومة قيم داخلية تُوجّه سلوكه وقراراته، ومن ابرز الادوار التي يؤديها هي ترسيخ التعاون والمسؤولية والاحترام،

مساعدة المتعلم على التعامل مع مشاعره وضبط انفعالاته، وتعزيز الثقة بالنفس على اتخاذ القرار

بناء الوعي الاجتماعي والعلاقات الإيجابية داخل الصف والمجتمع.

دور الإرشاد التربوي لا يعلّم القيم، بل يجعل المتعلم يعيشها واقعًا.

أنواع الإرشاد التربوي وأهداف كل نوع؟

يقسَّم الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية إلى أنواع متعددة بحسب طبيعة الحاجات النمائية والنفسية والأكاديمية للطلبة

1-الارشاد الاكاديمي (Academic Counseling)

يركّز على توجيه المتعلم في مجاله الدراسي وتنمية مهارات التعلم المختلفة مثل التنظيم والتخطيط والتحفيز الذاتي

الأهداف: تحسين الأداء الأكاديمي – تنمية مهارات التفكير – بناء الدافعية نحو التعلم.

2-الارشاد النفسي (Psychological Counseling)

يُعنى بمساعدة المتعلم على فهم ذاته والتعامل مع ضغوطه النفسية والانفعالية

الأهداف: تحقيق التوازن النفسي – معالجة القلق والخوف – تنمية المرونة الانفعالية

3-الارشاد الاجتماعي(Social Counseling)

يركّز على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي الفعال وبناء العلاقات الإيجابية داخل المدرسة والمجتمع. الأهداف: تعزيز الانتماء – تنمية التواصل الفعّال – الوقاية من السلوكيات السلبية.

4-الارشاد المهني(Career Counseling)

يساعد الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته واختيار المسار المهني المناسب

الأهداف: التوجيه المهني – بناء الهوية المستقبلية – دعم القرارات التعليمية

5-الارشاد الاسري(Family Counseling)

يعمل على تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لتحقيق التكامل في رعاية الطفل

الأهداف: تحسين التواصل الأسري – دعم دور الوالدين التربوي – معالجة الصراعات المنزلية المؤثرة على سلوكه وتصرفاته (الدفاعي،2017، ص34).

. ما دور الإرشاد الأكاديمي والمهني في دعم المنظومة التعليمية الشاملة؟

في الجانب التحصيلي: الإرشاد الأكاديمي والمهني يشكلان العمود الفقري للمنظومة التعليمية الشاملة، لأنهما يربطان التعلم بالحياة الواقعية.

في الجانب الأكاديمي: يوجه الطالب إلى أساليب تعلم فعالة وإدارة الوقت.

في الجانب المهني: يساعده على استكشاف ذاته واستثمار نقاط قوته في اختيار مستقبله.

المدرسة الحديثة لم تعد تُخرّج متعلّمين فقط، بل صانعي قرارات لمستقبلهم المهني والشخصي.

كيف يساعد الإرشاد التربوي المؤسسات على تصميم مناهج تراعي الفروق الفردية؟

من مهام الإرشاد التربوي الأساسية تحليل احتياجات الطلاب الفردية من الناحية النفسية والتعليمية، وتقديم توصيات لتكييف المناهج بما يناسبها

يشمل ذلك:

رصد أنماط التعلم المختلفة (بصري، سمعي، حركي).

تحديد الفروق في الدافعية والقدرات.

تقديم برامج دعم فردي للمتعثرين والمتفوقين.

الإرشاد هنا يعمل كجسر بين النظرية التعليمية والممارسة الصفية الواقعية.

ما الأسس التربوية التي يُبنى عليها اختيار نوع الإرشاد في المناهج؟

يقوم المرشد التربوي عند اختيار نوع الإرشاد المناسب على مجموعة من الأسس، أبرزها

خصائص النمو العمري للطالب

احتياجاته النفسية والاجتماعية

البيئة الثقافية والقيمية للمجتمع المدرسي

أهداف التعليم الشامل ونواتج التعلم المرغوبة

كل نوع من الإرشاد يجب أن يخدم رؤية المدرسة في بناء الإنسان المتكامل علميًا ووجدانيًا وسلوكيًا(الدفاعي،2017: ص36).

الدور التفصيلي للبرامج الإرشادية في العملية التربوية

تجويد بيئة التعلم وإثارة الدافعية: أثبتت الدراسات أن البرامج الإرشادية لا تنفصل عن دور المعلم، بل تدعمه من خلال تحويل المدرسة إلى بيئة جاذبة وخفض نسب التسرب الدراسي، مما يرفع من دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

تحقيق التوافق الدراسي والمهني: تساعد هذه البرامج في توجيه الطلاب لاختيار التخصصات الأكاديمية والمهنية المتوافقة مع ميولهم وقدراتهم، مما يقلل من ظواهر مثل الرسوب المدرسي أو الاختيار العشوائي للتخصص.

الربط المتكامل بين الأسرة والمدرسة: تعمل البرامج الإرشادية كجسر تواصل بين المنزل والمؤسسة التعليمية من الخطيب،2009: ص43).)"مجالس الآباء والمعلمين" من خلال ، مما يضمن تكامل الرعاية النفسية والتربوية المقدمة

مراحل بناء وتصميم البرامج الإرشادية (المنهجية العلمية)

يمر بناء أي برنامج إرشادي تربوي بأربع مراحل أساسية لضمان فاعليته وتوثيق نتائجه:

مرحلة التخطيط

وتحديد الاحتياجات حصر المشكلات أو الظواهر في المدرسة (عبر الاستبيانات أو المقابلات)، وتحديد الفئة المستهدفة، وصياغة أهداف البرنامج بوضوح.

مرحلة التصميم والصياغة

تحديد فنيات الإرشاد (مثل الإرشاد العقلاني الانفعالي، أو السلوكي المعرفي)، وعدد الجلسات، والجدول الزمني، ومحتوى الأنشطة.

مرحلة التنفيذ

تطبيق الجلسات الإرشادية (الفردية أو الجماعية) داخل البيئة المدرسية وإشراك الأطراف المعنية كالمعلمين وأولياء الأمور.

مرحلة التقويم والمتابعة

قياس مدى تحقق الأهداف باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية، ومعرفة أثر البرنامج على سلوك وتحصيل الطلاب(عبد الله،2017: ص32) .

مفهوم بناء الشخصية

يقصد ببناء الشخصية العملية المستمرة التي يتطور من خلالها الفرد في مختلف جوانبه النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية، بحيث يصبح أكثر قدرة على فهم ذاته وإدارة انفعالاته والتفاعل مع الآخرين وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات ومواجهة تحديات الحياة

والشخصية المتوازنة لا تعني غياب المشكلات أو الضغوط، وإنما تعني امتلاك الفرد مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تمكنه من التعامل مع تلك المشكلات بصورة أكثر نضجًا وفاعلية

ومن هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين البرامج الإرشادية وبناء الشخصية؛ لأن البرنامج الإرشادي لا يستهدف مجرد تغيير سلوك ظاهري، وإنما يسعى إلى إحداث نمو في أنماط التفكير والانفعالات والاتجاهات والمهارات الاجتماعية والسلوك

رابعًا: دور البرامج الإرشادية في بناء الشخصية

تعزيز مفهوم الذات

يُعد مفهوم الذات أحد المكونات المهمة في بناء الشخصية. فالبرنامج الإرشادي يساعد الفرد على التعرف إلى إمكاناته وقدراته وقيمته الشخصية، وتصحيح الأفكار السلبية وغير الواقعية عن ذاته..

فعندما يتعلم الفرد أن يحدد نقاط القوة لديه، وأن يتعامل مع نقاط الضعف باعتبارها جوانب قابلة للتطوير، يصبح أكثر قدرة على تكوين مفهوم واقعي وإيجابي عن ذاته

بناء الثقة بالنفس

تعمل الأنشطة الإرشادية على توفير مواقف تسمح للفرد بالتعبير عن رأيه والمشاركة واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، مما يساعد تدريجيًا على زيادة الشعور بالكفاءة والقدرة

ويمكن أن تتضمن البرامج أنشطة مثل

المناقشات الجماعية

لعب الأدوار

حل المشكلات

اتخاذ القرارات

الأنشطة التعاونية

التغذية الراجعة الإيجابية

وهذه الأنشطة تساعد الفرد على الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى قدر أكبر من الاستقلالية وتحمل المسؤولية

تنمية الذكاء والانضباط الانفعالي

من أهم أدوار البرامج الإرشادية تعليم الفرد كيفية التعرف إلى مشاعره وفهم أسبابها وتنظيم طريقة التعبير عنها.

فبدلًا من الاستجابة للغضب أو القلق أو الإحباط بصورة اندفاعية، يتعلم الفرد مهارات مثل

التعرف على الانفعال ← فهم مصدره ← التفكير في البدائل ← اختيار الاستجابة المناسبة

وهذا يمثل عنصرًا أساسيًا في بناء الشخصية الناضجة

وتشير الأدلة الحديثة إلى أن برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي المدرسية ترتبط بتحسين المهارات والاتجاهات والسلوكيات والعلاقات بين الأقران والمناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي. فقد شملت إحدى التحليلات البعدية الحديثة 424 دراسة من 53 دولة وأكثر من 575 ألف طالب.

تنمية المهارات الاجتماعية

الشخصية المتوازنة لا تستطيع النمو بمعزل عن المجتمع؛ ولذلك تسهم البرامج الإرشادية في تدريب الفرد على

التواصل مع الآخرين

التعاون

احترام الاختلاف

الاستماع للآخرين

التعاطف

حل النزاعات

تكوين العلاقات الإيجابية

العمل الجماعي

وتؤكد المعايير الحديثة للإرشاد المدرسي أهمية تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية باعتبارها جزءًا من النمو الشامل للطالب.

تنمية المسؤولية وتحمل نتائج السلوك تساعد البرامج الإرشادية الفرد على إدراك العلاقة بين الاختيار والسلوك والنتيجة؛ فيتعلم أن قراراته تؤثر فيه وفي الآخرين، وأن تحمل المسؤولية يمثل جزءًا أساسيًا من النضج الشخصي وهذا يساهم في الانتقال من السلوك القائم على إرضاء الآخرين أو الخوف من العقاب إلى سلوك قائم على الوعي والمسؤولية.

تنمية مهارات حل المشكلات تواجه الشخصية خلال مراحل نموها العديد من المشكلات الأسرية والدراسية والاجتماعية والمهنية. ولذلك تدرب البرامج الإرشادية الفرد على أسلوب منظم في التعامل معها، من خلال تحديد المشكلة تحديد أسبابها جمع المعلومات اقتراح البدائل تقييم البدائل اختيار الحل المناسب تنفيذ الحل تقييم النتائج

تعزيز القدرة على اتخاذ القرارات

من أهم مظاهر الشخصية الناضجة القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة وتحمل نتائجها

وتستخدم البرامج الإرشادية أنشطة تساعد المسترشد على اكتشاف قدراته وميوله وقيمه وأهدافه، ثم توظيف هذه المعرفة في اتخاذ القرارات الأكاديمية والمهنية والشخصية. وتؤكد معايير أهمية مساعدة الطلبة على فهم قدراتهم واهتماماتهم وقيمهم واستخدام هذه المعلومات في التخطيط لمستقبلهم.

تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية

يمكن للبرامج الإرشادية أن تسهم في بناء منظومة من القيم والاتجاهات الإيجابية، مثل

احترام الذات والآخرين

المسؤولية التعاون التسامح تقبل الاختلاف الصدق الالتزام التعاطف الإيثار ولا يتم ذلك من خلال تقديم المواعظ فقط، وإنما من خلال الممارسة والخبرة والمناقشة ولعب الأدوار والمواقف التطبيقية

تعزيز التوافق النفسي والاجتماعي عندما يكتسب الفرد معرفة أفضل بذاته ومهارات أكبر في تنظيم انفعالاته والتواصل مع الآخرين وحل مشكلاته، يصبح أكثر قدرة على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وبذلك يمكن النظر إلى البرنامج الإرشادي باعتباره وسيلة تساعد الفرد على تحقيق التوازن بين احتياجاته الشخصية ↔ قدراته وإمكاناته ↔ متطلبات البيئة الاجتماعية

الوقاية من السلوكيات الخطرة

لا يقتصر دور البرامج الإرشادية على علاج المشكلات القائمة، بل يمكن أن تعمل على الوقاية من السلوكيات التي قد تهدد نمو الشخصية، مثل التنمر، والعنف، والتسرب، والسلوكيات الإدمانية وغيرها

وتشير إلى أهمية البرامج الوقائية والتدخلات متعددة المستويات، بما فيها الدروس الصفية والتدخلات الفردية والجماعية والتعاون مع الأسرة والمجتمع(الدوسري،2009: ص 10-15).

آليات تأثير البرامج الإرشادية في بناء الشخصية

يمكن تفسير تأثير البرامج الإرشادية في بناء الشخصية من خلال سلسلة مترابطة

البرنامج الإرشادي

↓

زيادة الوعي والمعرفة

↓

تعديل الاتجاهات والمعتقدات

↓

اكتساب المهارات

↓

تغيير أنماط السلوك

↓

تحسن العلاقات والتوافق

↓

زيادة الشعور بالكفاءة والمسؤولية

↓

نمو شخصية أكثر توازنًا ونضجًا

وهذا يعني أن البرنامج الفعال لا يكتفي بإعطاء المعلومات، وإنما ينتقل من المعرفة إلى التدريب ثم الممارسة ثم التغيير السلوكي

شروط فاعلية البرامج الإرشادية في بناء الشخصية حتى تحقق البرامج الإرشادية أهدافها، ينبغي أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط، أهمها **أن تكون قائمة على حاجات المسترشدين** ينبغي تحديد المشكلات والاحتياجات الفعلية قبل تصميم البرنامج.

أن تكون نمائية ووقائية
لا ينبغي انتظار ظهور المشكلة، بل يجب أن تستهدف النمو السليم والوقاية المبكرة

أن تكون مبنية على أسس علمية

ينبغي أن تستند أهداف البرنامج ومحتواه وأساليبه إلى النظريات والدراسات العلمية

أن تراعي الفروق الفردية

تختلف حاجات الأفراد باختلاف العمر والقدرات والخبرات والبيئة الاجتماعية

أن تستخدم أساليب متنوعة

مثل الحوار، والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والتدريب على حل المشكلات، والأنشطة الجماعية. أن **تكون قابلة للتقويم**

يجب قياس مدى تحقق أهداف البرنامج قبل تطبيقه وبعده، وليس الاكتفاء بتنفيذ الجلسات

وتؤكد النماذج الحديثة للإرشاد المدرسي أهمية استخدام البيانات في تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، بما يسمح بقياس نمو الطلبة وفاعلية الأنشطة الإرشادية.

خلاصة الدور الذي تؤديه البرامج الإرشادية في بناء الشخصية

يمكن القول إن البرامج الإرشادية تمثل أحد المداخل الأساسية لبناء الشخصية المتوازنة؛ لأنها توفر للفرد فرصًا منظمة لاكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعده على فهم ذاته وإدارة انفعالاته وبناء علاقاته الاجتماعية واتخاذ قراراته وتحمل مسؤولياته والتعامل مع المشكلات والضغوط.

كما أن أهمية هذه البرامج لا تكمن في معالجة المشكلات النفسية والسلوكية فقط، بل في قدرتها على استثمار إمكانات الفرد وتنمية جوانب القوة لديه والارتقاء بقدرته على التكيف والإنجاز. ولذلك فإن البرنامج الإرشادي الفعال ينبغي أن ينظر إلى الشخصية باعتبارها بناءً متكاملًا تتفاعل فيه الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية والقيمية

وتدعم الأدلة البحثية الحديثة هذا الاتجاه؛ إذ وجدت المراجعات والتحليلات البعدية لبرامج التعلم الاجتماعي والانفعالي المدرسية تحسنًا في المهارات والسلوكيات والعلاقات والمناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي، مع اختلاف حجم التأثير بحسب محتوى البرنامج وجودة تنفيذه والسياق الذي يُطبَّق فيه.

المصادر

اولاً: المصادر العربية

القرآن الكريم

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2012). علم النفس الإرشادي. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. - أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). المقابلة في الإرشاد النفسي. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2. أبو عيطة، سهام درويش. (2015). مبادئ الإرشاد النفسي (ط. 3، مزيدة ومنقحة). عمّان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون -ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). لسان العرب (ط. 3). بيروت، لبنان: دار صادر. - الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد المجيد. (2003). الإرشاد التربوي: مفهومه، خصائصه، ماهيته. عمّان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

3. إبراهيم، عبد الستار. (1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة، مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع

4. حسن، خطاب ضحي، وآخرون. (1988). مهام مدير المدرسة والهيئة التدريسية في الإرشاد والتوجيه التربوي. ط. 2. العراق: مطبعة وزارة التربية رقم 3.

5. الحوشان، بشرى كاظم سلمان. (2000). الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الإنجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد

6. الخطيب، صالح أحمد. (2007). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي

7. خضر، عبد الباسط متولي. (2008). الإرشاد الأسري في عصر القلق والتفكك: الخلفية النظرية والدراسات الميدانية. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث

8. الدفاعي، كاظم علي هادي، والخالدي، أمل إبراهيم حسون. (2020). تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي مختصر في خفض حالة القلق لدى الموظفين قبل سن التقاعد. مجلة كلية التربية، 20(2)، 321–348

9. ذيب، إيمان عبد الكريم. (1995). بناء مقياس مقنن للاتجاه المضاد للمجتمع لطلبة كلية التربية وتطبيقه (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة بغداد

10. راضي، عبود جواد. (1993). بناء مقياس مقنن للشخصية القيادية لطلبة الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد

11. زروقي، توفيق. (2008). النظام التربوي في الجزائر: محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية: زهران، حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي (ط. 2). القاهرة: عالم الكتب-

12. زهران، حامد عبد السلام. (1994). التوجيه والإرشاد النفسي: نظرة شاملة. مجلة الإرشاد النفسي، 2(2)، 297–348

13. زهران، حامد عبد السلام. (2005). التوجيه والإرشاد النفسي (ط. 4). القاهرة: عالم الكتب-

14. الزبيدي، عطية محمد علي. (2022). الاتجاه النفسي نحو الإرشاد الطلابي عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة العلوم التربوية، 30(3، ج. 2)، 329–

15. عبد الله، معتز سيد،2017: التوجيه والارشاد المدرسي – الاسس والاساليب، عمان – الاردن – دار حرير للنشر والتوزيع.

16. يوسف، عصام. (2006). التوجيه التربوي والإرشاد النفسي (ط. 1). عمّان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي

17. عتوتة، صالح،2023: البرامج الإرشادية المدرسية الشاملة من أسئلة التقويم إلى نتائج التقويم، جامعة محمد لمين دباغين/ الجزائر

18. فرج عبد القادر، وآخرون. (1995). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط1، بيروت: دار سعاد الصباح. د

19. الفسفوس، عدنان أحمد. (2007). الإرشاد التربوي: مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية. السلسلة الإرشادية، رقم (3). المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج، المملكة العربية السعودية

20. محمد (1997). التوجيه والإرشاد النفسي: أسس وتطبيقات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.-

21. النحاس، محمد،2000، بناء البرامج الإرشادية الفردية والجماعية وتأثيرها على النمو السوي للفرد.

22. نعيمة بنت محمد بن سيف الرحبية (2014): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التوافق الزواجي لدى المعلمات المتزوجات حديثاً بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة نزوى

23. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2022). مبادئ الإرشاد النفسي: وصف المقرر. الجامعة المستنصرية، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.

ثانياً: المصادر الاجنبية

24. Borders ,L .D) .1992 .(Comprehensive school counseling programs :A review for policymakers and practitioners .Journal of Counseling & Development, 70(4), 487–498. Wiley Online Library

25. Corey ,G) .2024 .(Theory and practice of counseling and psychotherapy)11th ed.). Cengage-

26. Good ,G .E., Fischer, A. R. ,Johnston ,J .A., Jr. & ,Heppner ,P .P) .1994 .(Norman C .Gysbers :A proponent of comprehensive school guidance programs. Journal of Counseling & Development, 73(2), 115–120.

27. Gelso ,C .J., & Williams, E. N. (2022). Counseling psychology(4th ed .(. American Psychological Association

28. Kochhar ,S .K) .1999 .(Guidance and counselling in colleges and universities. New Delhi: Sterling Publishers

29. Kaplan ,D .M., Tarvydas, V. M. & ,Gladding ,S .T) .2014 .(20/20 :A vision for the future of counseling :The new consensus definition of counseling .Journal of Counseling &Development ,92)3(, 366–372

30. Myrick ,R .D) .1997 .(Developmental guidance and counseling :A practical approach)3rd ed.). Educational Media Corporation.

31. Wrenn ,C .G) .1962 .(The counselor in a changing world .Washington ,DC : American Personnel and Guidance Association.

الفصل الثالث عشر

الكفاءة الإرشادية في رحلة الإرشاد

م.د. حنين كاظم هندي
جامعة كربلاء - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية والنفسية - العراق

الملخص

يتناول هذا الفصل الكفاءة الإرشادية في رحلة الإرشاد، مركزًا على ما يحتاج إليه المرشد من معرفة ومهارات وخصائص مهنية لبناء علاقة مساعدة فعالة. وينطلق من مناقشة التصور الذي يربط نجاح الإرشاد بالأساليب والتقنيات وحدها، ليبرز أهمية شخصية المرشد وطريقة تفاعله مع المسترشد والسياق الذي تتم فيه العملية. ويعرض مناهج الإرشاد التربوي والنفسي وأساليبه وطرائقه، مع بيان اختلاف أدوارها وتكاملها في تنظيم العمل الإرشادي. كما يناقش الكفاءة الإرشادية في ضوء المادة المتعلقة بالشريعة الإسلامية الواردة في المتن، ثم يعرض التصورات النظرية للكفاءة ومكوناتها وصلتها بالممارسة. ويتناول الفصل مهارات التواصل وفهم المسترشد وتنظيم العلاقة الإرشادية، والاعتبارات التي تساعد على اختيار التدخل الملائم للحاجة والموقف. وتستند المعالجة إلى الأدبيات والمراجع والأطر النظرية التي يعرضها النص، وتربط بين التأهيل المعرفي وتطور الأداء المهني. وتبرز أهمية عدم فصل المهارة عن أخلاقيات استخدامها وعن إدراك حدود دور المرشد ومسؤوليته تجاه المستفيد. ويقدم الفصل الكفاءة باعتبارها بناءً متعدد الجوانب، يتطور بالتعلم والممارسة والتأمل في الأداء، ولا يختزل في امتلاك تقنية واحدة أو حفظ إجراءات ثابتة. وتكمن قيمة هذا العرض في جعل المرشد والعلاقة المهنية محورًا لبحث جودة الإرشاد، مع المحافظة على دور المنهج والأسلوب. ومن ثم يقدم الفصل مدخلًا لفهم متطلبات الإعداد والتطوير المهني، وكيفية تكامل المعرفة والمهارة والسلوك المهني في دعم المسترشد خلال مراحل العملية الإرشادية. ويتيح تناول المناهج والأساليب والنظرية في تسلسل واحد تمييز ما يخص الإطار العام للعمل عما يتصل بإجراءاته ومهاراته. وتوضح هذه القراءة أن بناء الكفاءة يستلزم فهم العلاقة بين المعرفة التي يحملها المرشد وطريقة توظيفها في التعامل مع حاجة المسترشد وموقفه.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الإرشادية؛ المرشد؛ المهارات؛ العلاقة الإرشادية؛ الإعداد المهني

Abstract

This chapter examines counseling competence across the counseling process, focusing on the knowledge, skills, and professional characteristics required to establish a constructive helping relationship. It begins by questioning an exclusive emphasis on techniques and methods as explanations of counseling success and draws attention to the counselor's qualities, interaction with the client, and the circumstances of practice. The chapter reviews approaches, styles, and methods of psychological and educational counseling, distinguishing their functions while explaining how they can complement one another. It also considers counseling competence through the Islamic material discussed in the supplied text and through theoretical accounts of competence and its components. Communication, understanding the client, organizing the counseling relationship, and choosing responses appropriate to the situation are recurring concerns. The discussion draws on the literature and conceptual frameworks included in the chapter and connects knowledge-based preparation with professional development. Skills are treated as inseparable from the responsibilities governing their use and from an understanding of the counselor's role and limits. Competence is consequently presented as multidimensional and capable of development through learning, practice, and reflection, rather than as mastery of a single technique. The chapter contributes an integrated perspective on counselor

preparation in which knowledge, practical ability, and professional conduct work together to support clients through different stages of the counseling relationship.

Keywords: Counseling competence; Counselor; Skills; Counseling relationship; Professional preparation

المقدمة

كان هناك معتقد استمر لفترة طويلة وهي ان الفائدة الارشادية او العلاجية تكمن في الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المرشد النفسي اثناء عملية الارشاد، ولكن فيما بعد بدأ يدرك العاملون في مجال الارشاد والعلاج النفسي ان التأثير الارشادي والعلاجي يكمن بشكل اكبر في شخصية المرشد او المعالج النفسي وقدرته على التأثير في المسترشد اكثر منه في الأساليب الارشادية المستخدمة بحد ذاتها. وهذا يفسر لماذا قد ينجح مرشد نفسي في عملية الارشاد بينما يفشل اخر في تحقيق هذا النجاح، مع انهما يتعاملان مع نفس المسترشد و يستخدمان معه نفس الأساليب تماما. ولهذا تعد هناك أهمية كبيرة لشخصية المرشد النفسي في نجاح عملية الارشاد بشكل يفوق مكانة الأساليب او الاتجاهات الارشادية المستخدمة. الامر الذي دفع المختصون في مجال الارشاد والعلاج النفسي لدراسة شخصية المرشد والمعالج النفسي دراسة عملية متعمقة للتعرف على الخصائص والمهارات الفعالة التي تساهم في نجاح عملية الارشاد (العاسمي، 2006: 101). فمن الضروري ان تتوافر في شخصية المعالج النفسي او المرشد النفسي مجموعة من الصفات الإيجابية بحيث يكون عنصرا ناجحا في عملية الارشاد النفسي، لذا فأشارت جمعية علم النفس الامريكية لقائمة سمات المرشد النفسي وهي كالاتي:

- القدرة العلمية والأكاديمية الممتازة. – الاصالة وسعة الحيلة.
- حب الاستطلاع. – الاهتمام بالاشخاص كأفراد (التجاوب الإنساني).
- الاستبصار في الشخصية المميزة للفرد. – الحساسية لتعقيدات الدوافع.
- التحمل والصبر. – القدرة على تكوين علاقات طيبة ومؤثرة مع الاخرين.
- المثابرة. – المسؤولية.

• اللباقة والمرونة. – القدرة على ضبط الذات.

• الإحساس بالقيم الأخلاقية والمثل العليا. – الأساس الثقافي الواسع.

• الاهتمام بعلم النفس عامة وعلم النفس الاكلينيكي خاصة (عطوف وياسين، 1981: 86-87).

اما كارل روجرز فذكر في كتابه (الاستشارة والعلاج النفسي) خمس سمات يجب ان تتوافر عند الاخصائي في الارشاد النفسي وهي:

1. ان يكون الاخصائي شديد الحساسية للعلاقات الاجتماعية.

2. ان يتصف بالروح الموضوعية والاتجاه الانفعالي غير المتحيز.

3. ان يكون لديه احترام لكل انسان، وان يتقبله على ما هو عليه من علل، وان يترك له الحرية ليجرب ما يراه من حلول.

4. ان يعرف نفسه ودوافعه وان يدرك قصوره وعجزه الانفعالي.

5. ان تكون لديه القدرة على فهم السلوك الإنساني (روجرز، 1972: 50).

ما من وجهة نظر محمد شحيمي فأن السمات هي:

• التواضع والخلق الكريم.

• رحابة الصدر، وعدم التبرم او الضجر، وقوة التحمل.

• الا تكون لديه هواجس بجمع الثروة والغنى السريع، وان يعتبر نفسه صاحب رسالة إنسانية رفيعة.

• الا يستخف بأراء عميله، حتى لو بدت له كذلك، وهو القادر بصبره واناته ان يجعل المسترشد يدرك عدم أهميتها بنفسه.

• ان تكون العلاقة بينه وبين عميله ودية، والا يظهر امام هذا المسترشد كموظف يعمل لقاء اجر معين ضمن وقت معين.

• ان يهتم المرشد بمظهره انيقا من اجل ان يكون نموذجا يحتذى به وان لا يصل الى درجة الاسراف في ذلك من التأنق، كما انه لا يستحسن ان يخرج عن المألوف في ملبسه (شحيمي، 1997: 51).

وعرّفته الجمعية الامريكية للإرشاد على أنه عملية تطوير صحة الفرد العقلية من خلال الاستراتيجيات والاساليب الإرشادية بغية تحقيق الصحة النفسية والنمو الشخصي والعقلي والانفعالي والسلوكي للفرد، (أبو عيطة، ٢٠٠٢: ١٦).

مناهج الإرشاد النفسي والتربوي:-

أ- المنهج الإنمائي Growing - approach / هي الإجراءات التي تصل بالمسترشد إلى النمو السوي كي يحقق أعلى مستوى من النضج والتوافق النفسي والصحة النفسية، إذ يحتوي على العمليات الصحيحة التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأفراد الأسوياء والارتقاء بأنماط سلوكياتهم المرغوبة خلال مراحل نموهم كي يتحقق مستوى عالٍ من النضج والصحة النفسية والتوافق النفسي عن طريق نمو مفهوم موجب للذات ورعاية مظاهر الشخصية الجسمية والانفعالية والعقلية والنفسية والاجتماعية، (أبو أسعد، ٢٠١٣: ص ٢٦٣).

المنهج الوقائي Preserving - approach / يُعنى هذا النوع من المناهج بالأسوياء قبل عنايته بالمرضى ليمنع حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية وله ثلاثة مستويات هي: -

الوقاية الأولية / وتعني محاولة منع حدوث المشكلة آو الاضطراب بإزالة الأسباب المؤدية إليه حتى لا يقع الخطر.

الوقاية الثانوية / وتعني محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى للسيطرة عليه ومنع تطوره.

الوقاية من الدرجة الثالثة / وتتضمن محاولة تقليل أثر إغاثة الاضطراب أو منع أزمان المرض، (الزبادي والخطيب، ٢٠٠١: ص ٢٤).

ت - المنهج العلاجي Treatment - approach / هناك قسم من المشكلات التي تواجه الطلبة يصعب التنبؤ بها فتحدث فعلاً، إذ يتضمن أثر المنهج العلاجي علاج المشكلات والاضطرابات النفسية حتى عودة الفرد إلى حالة من التوافق والصحة النفسية، ويُعنى هذا المنهج بنظريات

الاضطراب والمرض النفسي ومسبباته وطرق علاجه فضلا عن توفير المرشدين والمعالجين والمراكز والمستشفيات النفسية المختصة ويحتاج هذا المنهج إلى تخصص أدق في الإرشاد العلاجي وهو أكثر تكلفة بالجهد والمال والوقت، (السيد ومرزوك، ٢٠١١: 48).

اساليب الإرشاد:-

أ - الإرشاد المباشر / هو الإرشاد الذي يركز حول المسترشد أو حول الحقيقة إذ تكون مهمة المرشد الكشف عن الصراعات التي يعاني منها المسترشد وتفسير المعلومات ووضع خطة إرشادية، الهدف منه حل مشكلات المسترشد التي يعاني منها وكي يشعر المسترشد بالرضا ويزيد من ثقته بنفسه وبالمرشد وبالعملية الإرشادية، يستعمل هذا الأسلوب مع المسترشدين الذين تنقصهم المعلومات وذوي المشكلات الواضحة والمحددة ويكثر استعماله في مجال الإرشاد العلاجي (زهران، 2002: 337).

وقد حدد وليامسون (Williamson) خطوات لهذا النوع:-

التحليل / يُعنى بجمع المعلومات عن المشكلة من عدة مصادر كالأسرة والمدرسة بهدف فهم مشكلة المسترشد.

التركيب / هي تنظيم المعلومات ثم تلخيصها وتبويبها ضمن مجالات.

التشخيص / هي ملخصات المرشد عن أسباب المشكلة.

التنبؤ / هي توقعات المرشد حول التطورات للمسترشد.

الإرشاد / هي الإجراءات التي يتبعها المرشد لتعديل سلوك المسترشد.

المتابعة / هي المساعدة التي يقدمها المرشد كتقديم برنامج إرشادي والهدف منها تعويد المسترشد على حل مشكلاته المستقبلية والتأكد من نجاح المرشد في إرشاد هذه الحالة (الحياني، ١٩٨٩: ص ١١٢).

ب - الإرشاد غير المباشر / تعتمد هذه الطريقة على إقامة علاقة إرشادية وتهيئة مناخ نفسي إذ يمكن للمسترشد تحقيق أكبر نمو شخصي ونفسي، ويهدف إلى مساعدة المسترشد على النمو السوي وأحداث تطابق بين الذات الواقعية والذات المدركة والمثالية والاجتماعية أي التغير من

مفهوم الذات السلبي إلى مفهوم الذات الموجب، يفيد هذا الأسلوب في الإرشاد العلاجي و الزواجي والمشكلات الشخصية للشباب، (السفاسفة، ٢٠٠٣: ص ٢٤).

ت - الإرشاد السلوكي / يعد هذا النوع تطبيقًا عمليًا لقواعد ومبادئ التعلم والنظرية السلوكية وعلم النفس التجريبي إذ يقوم على افتراض أساسي هو أن الفرد يولد وعقله صفحة بيضاء يتعلم من خلال الحياة سلوكيات عديدة تثبت على الصفحة البيضاء ويمكن إزالته ولكن أذا عزز هذا السلوك لا يمكن إزالته من شخصية الفرد، (المحتسب، ٢٠٠١: ص ٣٨)، إذ يهدف إلى تعديل سلوك الفرد أو إحلال محله سلوكيات جديدة أي استبدال السلوك غير المرغوب به بإستجابات جديدة تمنع الاستجابات القديمة من الظهور وهو ما يعرف ب (الكف المتبادل) ومعناه العمل على تكوين استجابة جديدة مرغوب فيها تكون متعارضة لاستجابات الخوف والقلق التي استثارت الفرد (حسين، 2012: 74).

ث - الإرشاد القرائي / يقصد بهذا النوع توظيف الكتب والقراءة في علاج الأمراض إذ يستعمل المرشد الكتب والنشرات والكتيبات وغير ذلك من المواد المقروءة التي يقرؤها المسترشد ويتفاعل معها ويفيد منها، (زهران، ٢٠٠٢: ٣٧٧).

ج - الإرشاد الديني / ويقوم على أسس ومفاهيم وعقائد إسلامية دينية وأخلاقية ومؤداه أن الله سبحانه وتعالى هو خلق الإنسان وهو أعلم بحاله وما ينفعه وما يضره، يستعمل هذا النوع في الإرشاد العلاجي و الزواجي وإرشاد الشباب وحالات القلق الاكتئاب وتوهم المرض والخوف والإدمان، (موسى، ٢٠٠١: ٩٩).

طرائق الإرشاد:-

أ - الإرشاد الفردي / هو تطبيق عملي لكل إجراءات عملية الإرشاد مع مساعدة مسترشد واحد بحسب من الحالات ذات المشكلات الخاصة التي يغلب عليها الطابع الفردي والتي لا يستطيع حلها بالطرق الأخرى من الإرشاد، فيسعى المرشد إلى حل مشكلة المسترشد وجهًا لوجه في جو ودي يتسم بالثقة والتقبل والاحترام من خلال إتباع فلسفة إرشادية معينة، (البنا، ٢٠٠٤: ١٣٣).

وهناك عدد من الوظائف للإرشاد الفردي وهي تبادل المعلومات وإثارة دافعية المسترشد وتفسير مشكلته ووضع خطة مناسبة للعمل، يحتاج الإرشاد الفردي توافر أعداد كافية من المرشدين، (عبد الهادي والعزة، ٢٠١٢: ١٠٨).

ب - الإرشاد الجمعي / هو فعالية إرشادية يقوم المرشد من خلالها بتقديم الإرشاد إلى مجموعة المسترشدين الذين يتشابهون في المشكلة ودور المرشد هنا هو قائد للمجموعة ويناقش معهم المشكلات التي يعانون منها ومعرفة الطريق الذي يؤدي إلى حلها، (المصري، ٢٠١٠: ص ١٠٢).

ويهدف هذا النوع إلى مساعدة كل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية في حل مشكلاته ويؤدي ذلك إلى اكتشاف أعضاء المجموعة العوامل التي تؤثر في نموهم وتكوين علاقة حميمة تساعد في تقديم المساعدة لبعضهم أثناء التعامل مع مشكلاتهم والتوصل إلى حلها، (الخطيب، ٢٠١٣: ص ١٦٥).

الكفاءة الارشادية في العملية الارشادية

الكفاءة الارشادية هي مجموعة من المهارات والتصرفات المهنية والادوار المهنية في تقديم خدمات فعالة لتلبية احتياجات العملاء (Swank&Lambie,2012:120).

في ظل الظروف الصعبة التي يمر بها واقعنا التعليمي والارشادي اليوم في المدارس والتي يفترض على المرشد التربوي ان يكون على اعلى مستويات الكفاءة الارشادية والأداء المهني والأخلاقي، لكونه المسؤول المباشر والاول في مجابهة هذه الظروف والتردي الواضح في كل مفاصل عناصر التعليم وإيجاد الحلول الناجحة والمثمرة بنتائج كفوءة، كما ان ضعف كفاءة الفرد تجعله غير قادر على مواكبة هذه الظروف ويكون عاجزا عن إيجاد الحلول المناسبة مما يؤثر على حياته بشكل سلبي.

ويشير بيلا (pillay,1999) أن انخفاض مستوى الكفاءة لدى الفرد يولد لديه توتراً قد يضعف توظيف قدراته المعرفية وذلك بتحويل الانتباه عن كيفية ما يمكن ان يقوم بما مطلوب منهُ على أفضل نحو ممكن، الى إثارة القلق حول العجز الشخصي او احتمالية الفشل, لذلك كثيراً ما يفشل الافراد في بناء استراتيجيات معرفية هادفة، على الرغم من تزويدهم بالمعلومات الضرورية،

وذلك لكونهم غير قادرين على التعامل بمرونة مع الاحداث وتنظيم المعلومات بطريقة هادفة (pillay, 1999: 326). مما سينعكس سلبا على الفرد بمختلف مجالات حياته وخاصة على قدرته مما يصعب عليه اجتياز العقبات الحياتية التي تواجه.

ويرى العالم باندورا Bandura,1994)) ان الأفراد ضعيفوا الكفاءة يشككون في قدراتهم ويبتعدون عن المهام الصعبة ويعدونها مهددات شخصية لهم، فمثل هؤلاء يملكون طموحات ضعيفة ويظهرون التزاما ضعيفا بالأهداف التي يختارونها، وعندما يواجهون المهام الصعبة فإنهم بدلا من التركيز على محاولة النجاح عليها، مما يجعلهم يميلون إلى الهرب منها متذرعين بأوجه النقص الشخصية لديهم والعقبات التي يواجهونها، واستعراض كثير من النتائج غير المرغوب فيها التي يمكن أن يصلوا إليها، ان مثل هؤلاء يفقدون مثابرتهم ويستسلمون بسرعة عند مواجهة المصاعب، ويضعف لديهم الإحساس بالكفاءة بعد تعرضهم للفشل، ويربطون النقص في أدائهم بضعف الاستعداد الذي لا يمكن اكتسابه من وجهة نظرهم، مما يجعلهم يفقدون الإيمان بقدراتهم، فيكونوا ضحايا للضغط والقلق والاكتئاب (Bandura, 1994, 321). وتوصلت نتائج دراسة اجرها Keller, Peca Baker (Friedlander,1986, (ان الكفاءة الارشادية للفرد ترتبط بعلاقة عكسية مع القلق، تمهيدا لظهور علاقة عكسية أخرى فيما بين القلق وأداء المرشد التربوي المهني Friedlander,1986:37)).

واظهرت دراسة سايبس (Sipps,1988) لكشف العلاقة بين صعوبة تقديم المشورة والكفاءة الارشادية فتوصلت النتائج، ان الفرد اذا واجه صعوبة بالاستجواب وطرح الأسئلة والوعي بالمشكلة فأنه يعاني من انخفاض مستوى الكفاءة الارشادية Sipps,1998:397)). ويتصف بانه فرد من ذوي الكفاءة المتدنية الذي يميل عند مواجهة مهام معينة الى الاستستلام بسهولة، وعدم القدرة على اتخاذ القرار مما ينعكس على ضعف أداء المهام التي توكل اليه واحيانا تركها بدون أداء (الشحماني،2020: 5). كما ان انخفاض الكفاءة الارشادية تؤدي الى ضعف القدرة على اقامة علاقة انسانية بين المرشد والطالب التي من خلال هذه العلاقة يوجهه لتعديل سلوكه واثارة دوافعه نحو الالتزام بخطة الارشاد، وهذا الضعف يدل على عدم توافر مهارات القيادة لدى المرشد التي تتصف ب (الاتزان الانفعالي، والمثابرة، والقدرة الاستدلالية، والمرونة العقلية، والقدرة على الاقناع) وكذلك مهارة الادارة التي تعكس كفاءة المرشد وقدرته على التخطيط الجيد

والتنظيم المنضبط للعملية الارشادية والتوجيه الفعال للطالب واستثمار كافة الامكانات لتحقيق اهداف العملية الارشادية (Lambie& Swank,2018:90).

كما ان ضعف مهارات الاتصال لدى المرشد باعتباره الوجه الاساس للاجراءات المتجهة نحو تحقيق الاهداف المنشودة من عملية الارشاد، وتنقسم مهارات الاتصال على ثلاث مهارات اساسية هي: (مهارة الاتصال، ومهارة التحدث، ومهارة التعبير المكتوب او مهارة تثبيت المعطيات) (Urbani,2002:92)

وقد يظهر الإخفاق لدى المرشد بكيفية تطبيق مهارات الارشاد التي تكمن في عدد من الاهداف لعل من بينها مساعدة الطالب على فهم نفسه واستثمار امكاناته وتوكيد ذاته واتاحة الفرصة لقدراته للتعبير عن نفسها وتجاوز اسباب تعثره واضرابه ومساعدته على تقبل نفسه ودراسته والمضي قدما بامكانات الى الابدع .(Swank, Lambie& Witta,2012:116)

لذا فأن الكفاءة الإرشادية تشكل المحور الأساس في تطوير نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة من المرشد للطالب، كما تمثل ما يمتلكه المرشد من إمكانيات وقدرات ومهارات للقيام بمهامه وأدواره المختلفة (Bryne,2010:28) ، وإذا لم يمتلك المرشد الكفاءات فإنه غير قادر على القيام بما هو مطلوب منه، ويضطر إلى تجنب هذه المهام والأدوار والتقليل منها لاحقا (Hackney& Cormier,2010:56). لأن كفاءة أي عملية ترتبط بكفاءة أطرافها الفاعلة؛ فالكفاءة الارشادية للمرشد تنعكس على فاعليته ومدى قدرته على استثارة دافعية طلابه وبالتالي على تحصيلهم الدراسي (Hensley etal,2003:235).

ان الكفاءة الارشادية قد تتأثر بالجانب المعرفي والشخصي للمرشد، وبما ان التفكير هو المسؤول عن كيان الفرد المعرفي لكونه هرم العمليات المعرفية الأخرى، فأن نمطه يؤثر سلبيا وايجابا على مجرى ومقتضيات حياة الفرد، فيؤثر بالعمليات المعرفية الأخرى ويتأثر بها وكذلك يتأثر ويؤثر بالجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية، والمهارية (الأسدي، 2013: 131)، وفق ما يؤكد ماكي (Mackey,1990) ان نوع تفكير المرشد غير التعاطفي وغير الفعال فسيؤثر على سير العملية الارشادية فضلا عن تأثيره على فكر وشخصية المسترشد كون التفكير التعاطفي أمر أساسي في ممارسة العمل الارشادي لان التفكير والشعور مرتبطان بالعملية الارشادية ارتباطا

وثيقاً، وهما بعدان لا ينفصلان في هذه العملية، فأن عدم إدراك المرشد لمشاعر الفرد الداخلية وافكاره المسببة هذه المستوى من الانفعالات وتأثيرها على مجريات حياته، فأن المرشد حينها لم يلبِ الاحتياجات الضرورية والملحة للدور المهني الذي يشغله، وبهذا ستفقد العملية الارشادية رسالتها المهنية الإنسانية (Mackey,1990:423)).

لان عدم الوعي بمشاعر الطالب من قبل المرشد، سيفقد المرشد التناغم مع ذات الطالب وعدم القدرة على استكشاف مناطق الصراع في حياته، وعدم التمكن من تطوير فرضيات تشخيصية تعطي توجيها للتدخل لتقديم العلاج او الحلول المناسبة للطالب (Mackey,1990:424)).اذ توصلت دراسة شمك Schimmack et al, 2002)) الى ان غياب التعاطف عن تفكير الفرد قد يؤثر سلباً في تقييم حياته وتشكيل سماته الشخصية الايجابية و الانفعالية فهذا المكون يؤثر بدرجة كبيرة على المكون المعرفي، مما يعني ان ضعف استخدام التفكير التعاطفي سيظهر السمات السلبية بشخصية المرشد، ويميل الى نقد الاخرين او ابداء رأيه بشكل جارح، كقمع ابداء الرأي والتسلط والتشدد في التوجيه المحطم للنفسية، فاستخدام مثل هذا الأسلوب مدمر للمعنويات وبالتالي سينعكس بشكل واضح في العملية الارشادية التي تحتاج الى شخصية ذي سمات إيجابية ليقود الطلبة الى بر الأمان بعد تشخيص مشكلاتهم 28))،(Schimmack et al, 2002: (levenson,1992:67).

تعد عملية الارشاد من ضروريات الحياة الانسانية على مستوى الفرد والجماعة وبجميع المراحل العمرية في ضوء خصائص نمو كل مرحلة ومشكلاتها ومتطلباتها مما يتطلب استمراريته، فيما تلازم الأنسان بمختلف مراحله العمرية، وقد ازدادت الحاجة الى هذه العملية في الوقت الحاضر، نظرا لتعقيدات الحياة المعاصرة وسرعة إيقاعها، الأمر الذي جعل الفرد أكثر عرضة للوقوع تحت طائلة الضغوط والمشكلات النفسية)القذافي،1996 : 94). لذا فأن وجود المرشد التربوي من الضروريات المهمة في العملية التعليمية بدأ من رياض الاطفال الى الجامعة، كونه اكثر الماماً بمهام الارشاد والتوجيه التربوي واكثر دراية بمهنة الارشاد واصولها.

وعليه فالعملية الارشادية بحاجة الى مرشدين تربويين على مستوى عالٍ من الكفاءة الارشادية ويتمتع بمنظومة نفسية ومعرفية تساعده على تطوير مهاراته بهذه المهنة، وكما اشارت اليه شارب (2004(Sharp ان العلاقة بين العمليات المعرفية والعاطفية تشكل أهمية بالغة في تكوين

شخصية الفرد المتوازنة والقادرة على خلق جيل مستثمر لقدراته ويكون تفكيره قائم على الاستقصاء والاستفسار كما يدور حوله من احداث وتكون علاقته مع الاخرين مستندة الى التعاون بعيدة عن السلوكيات السلبية التي اخذت تسود في الوقت الحاضر (Sharp,2004:20).

وتعد الكفاءة الارشادية مفهوم في غاية الأهمية على مستوى النطاق التربوي وهي تعتمد بشكل كبير على الجوانب الشخصية للمرشد التربوي، إذ تعتمد فاعلية العملية الإرشادية على كفاءة المرشد التربوي والتي يتزود بها عن طريق الإعداد الأكاديمي والتدريب العملي الميداني، وأكدت ذلك دراسة براون (Brown)2006 ان للمؤهل العملي تأثير على درجة امتلاك المرشدين للكفاءة الإرشادية، اما التدريب الميداني في التربية دورا أساسيا فهو يتيح الفرصة أمامهم للقيام بالدور الارشادي لطلبتهم، وامتلاك وتطبيق المعارف والمهارات والتعامل مع الضغوط والازمات داخل المدرسة (Ivey,2003: 88).

ويشير للكفاءة الإرشادية بأنها محورا أساسيا في تطوير نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة من المرشد التربوي للطلبة، كما والتي تتمثل بما يمتلكه المرشد التربوي من إمكانيات وقدرات ومهارات للقيام بمهامه وأدواره المختلفة (Fouadm,2009:24).

وتبرز دراسة لاج (leech,2011) دور المرشد المؤهل القادر على توظيف كفاءته وأساليبه في الإرشاد المهني للمساعدة الطلبة بالعبور للمستقبل عن طريق جمعه للمعلومات عن ميول وقدرات الطالب وتنظيمها وتوظيفها بشكل مناسب، ثم وضع خطة متكاملة للإرشاد المهني، تمكن الطالب من التعرف على قدراته وإمكاناته وصولا للنضج واتخاذ القرار السليم (Leech,2011:120).

وأقيمت العديد من الدراسات الأجنبية، كدراسة سوانك ولامبي (Swank & Lambie,2016) ودراسة هاكني وكورمير(Hackney & cormier)2010 التي توصلتا الى ان الفرد الذي يتمتع بكفاءة الذات تكون لديه سيطرة على الإحداث في البيئة، وكذلك ان المرشدين الذين لديهم كفاءة ارشادية عالية فسيحسن من أدائهم الوظيفي وفضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس (ذكر-انثى).

مما تقدم ننظر الى ان وجود انا هادئة مع تفكير تعاطفي تعد ذات مؤثرات إيجابية - وفق الرؤية العلمية للمتغيرين- على مستوى الكفاءة الارشادية لدى المرشد التربوي، لما يحمله هذين المتغيرين معا من خصائص إيجابية تكون داعمة لشخصية المرشد التربوي وكفاءته الارشادية، لان الكفاءة الارشادية تتضمن مفاهيم وسلوكيات مهنية، تغذيها المعرفة ويخففها التعاطف وتشكلها الأخلاق والغرض منها هو الاستكشاف والفهم والاستجابة علاجياً للفرد، لان المرشد التربوي الكفوء يؤمن بأن لديه القدرة على تحقيق الاختلاف في حياة طلابهم ويميل إلى أن يكون لديه شعور بالرضا والارتياح تجاه عمله وإظهار المزيد من الالتزام ولديه روح المثابرة في مواقف الفشل، وإنفاق المزيد من الوقت على الطلاب، ودعمهم في أهداف .

١

الكفاءة الارشادية في الشريعة الاسلامية

وتبنى المفكرون المسلمون فلسفة خاصة انبثقت من العقيدة الإسلامية في نظرهم إلى الدور الذي يلعبهُ الارشاد والمستشار في توجيه سلوك المستشير وفي سعادتهِ وشقائهِ لذا فان الشريعة الإسلامية لن تغفل عن موضوع الكفاءة الارشادية، فأشارت الى سمات المرشد والية اختياره والبرنامج الارشادي اللازم اتباعها مع المسترشد. وبدأ من البرنامج الرباني المتمثل بعدة أصول يمكن الاستدلال عليه من الايات القرأنية: (ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (سورة النحل: 125)

اذ سمي ذلك بالأصول التكتيكية الثلاثة (الحكمة، النصيحة والمجادلة) وضعها الله للمرشد والالتزام بها لاي امر كان لان بها يتحقق التغيير المطلوب من الاخرين. وهذه متماثلة مع متطلبات المهارات الارشادية (مهارات الاتصال، مهارات الإدارة والقيادة) من حيث (المرونة العقلية، القدرة على الاقناع، القدرة الاستدلالية، الاتزان الانفعالي، مهاراة الاصغاء والتحدث) ولابد ان يتمتع الداعي او الموجه او الواعظ او المشير بالقدرة الاستدلالية التي تكون أساسها

القدرة على الاستقراء والاستنباط وهذا لا يتأتى الا عن حكمة وعلم ومعرفة في المجال الذي يوجه او يرشد فيه

اما الاية القرانية قال تعالى: "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِين" (سورة ال عمران: الآية 159)

تعد إشارة صريحة إلى إحدى أهم الصفات التي يجب توفرها في أية قيادة، ألا وهي العفو واللين تجاه الافراد، وأن الذي يتصدى للقيادة لو خلى عن هذه الخصلة الهامة، وافتقر إلى روح السماحة، وافتقد صفة اللين، وعامل من حوله بالخشونة والعنف والفظاظة فسرعان ما يواجه الهزيمة، وسرعان ما تصاب مشاريعه وبرامجه بنكسات ماحقة، تبدد جهوده، وتذري مساعيه أدراج الرياح، إذ يتفرق الناس من حوله، فلا يمكنه القيام بمهام القيادة ومسؤولياتها الجسيمة، ولهذا قال الإمام أمير المؤمنين مشيرا إلى هذه الخصلة القيادية الحساسة " آلة الرياسة سعة الصدر " (الشيرازي،2007 : 2748)

ويتضح مما سبق هذا ما يتطابق بالفعل مع ما ورد بالنظرية من وجوب تحلي المرشد بمهارات القيادة والإدارة.

في حين ان هناك إشارة واضحة في احاديث الرسول الأمين والائمة الاطهار وهي كما يلي، قال رسول الله (ص): "استرشدوا العقل ترشدوا، ولا تعصوه فتندموا" (الشاهرودي،1419: 314)، اما الامام علي (ع) قال: "على المشير الاجتهاد في الرّأي و ليس عليه ضمان النّجح" (الامدي،1410: 452).

اما في عهد أمير المؤمنين (ع) إلى مالك الأشتر: " ولا تدخلن في مشورتك بخيلا، يعدل بك عن الفضل، ويعدك الفقر، ولا جبانا يضعفك عن الأمور، ولا حريصا يزين لك الشره، بالجور فإن البخل والجبن والحرص غرائز شتى، يجمعها سوء الظن بالله " (النوري، 1988: 349). وعنه قال(ع): "خير من شاورت ذوو النهى والعلم، وأولو التجارب والحزم" (الريشهري، 1425: 455).

اما الامام علي بن الحسين (ع) قال: "وحق المستشير ان علمت أن له رأيا حسنا أشرت عليه، وإن لم تعلم له أرشدته إلى من يعلم"، وعنه عليه السلام: "وحق المشير عليك أن لا تتهمه فيما لا يوافقك من رأيه، وإن وافقك حمدت الله عز وجل" (العاملي، 1414: 178).

اما عن أبي عبد الله (ع) قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: مشاورة العاقل الناصح رشد ويمن، وتوفيق من الله، فإذا أشار عليك الناصح العاقل فإياك والخلاف فان في ذلك العطب" (المجلسي، 1983: 72)، وعنه (ع) قال: " أن المشورة لا تكون إلا بحدودها، فمن عرفها بحدودها وإلا كانت مضرتها على المستشير أكثر من منفعتها، له فأولها أن يكون الذي يشاوره عاقلا، والثانية أن يكون حرا متدينا والثالثة أن يكون صديقا مواخيا، والرابعة أن تطلعه على سرك فيكون علمه به كعلمك بنفسك، ثم يسر ذلك ويكتمه، فإنه إذا كان عاقلا انتفعت بمشورته، وإذا كان حرا متدينا جهد نفسه في النصيحة لك، وإذا كان صديقا مواخيا كتم سرك إذا أطلعته عليه، وإذا أطلعته على سرك فكان به كعلمك، تمت المشورة وكملت النصيحة" (المجلسي، 1983: 102).

اما الصادق (ع) قال: "شاور في أمورك مما يقتضي الدين من فيه خمس خصال: عقل، وحلم، وتجربة، ونصح، وتقوى، فإن لم تجد فاستعمل الخمسة واعزم وتوكل على الله، فان ذلك يؤديك إلى الصواب، وما كان لك من أمور الدنيا التي هي غير عائدة إلى الدين فاقضها، ولا تتفكر فيها، فإنك إذا فعلت ذلك أصبت بركة العيش وحلاوة الطاعة، وفي المشورة تعبأ اكتساب العلم والعاقل من يستفيد منها علما جديدا، ويستدل به على المحصول من المراد، ومثل المشورة مع أهلها مثل التفكر في خلق السماوات والأرض وفنائهما، وهما غيبان عن العبد، لأنه كلما قوي تفكره فيهما غاص في بحر نور المعرفة، وازداد بهما اعتبارا ويقينا، ولا تشاور من لا يصدقه عقلك، وإن كان مشهورا بالعقل والورع وإذا شاورت من يصدقه قلبك، فلا تخالفه فيما يشير به عليك، وإن كان بخلاف مرادك، فان النفس تجمح عن قبول الحق وخلافها عند الخائرين" (المجلسي، 1983: 103)، وعنه أيضا قال (ع): "لا تكونن أول مشير وإياك والرأي الفطير وتجنب ارتجال الكلام، ولا تشر على مستبد برأيه، ولا على وغد، ولا على متلون، ولا على لجوج، وخف الله في موافقة هوى المستشير فان التماس موافقته لؤم، وسوء الاستماع منه خيانة" (المجلسي، 1983: 72).

اما الامام زين العابدين (ع) ذكر في رسالة الحقوق: "وَأَمَّا حَقُّ الْمُسْتَشِيرِ فَإِنْ حَضَرَكَ لَهُ وَجْهُ رَأْيٍ جَهَدْتَ لَهُ فِي النَّصِيحَةِ وَأَشَرْتَ عَلَيْهِ بِمَا تَعْلَمُ أَنَّكَ لَوْ كُنْتَ مَكَانَهُ عَمِلْتَ بِهِ وَذَلِكَ لِيَكُنْ مِنْكَ فِي

رَحْمَةٍ وَلِينٍ فَإِنَّ اللِّينَ يُونِسُ الْوَحْشَةَ وَإِنَّ الْغِلَظَ يُوحِشُ مِنْ مَوْضِعِ الْأُنْسِ وَإِنْ لَمْ يَحْضُرْكَ لَهُ رَأْيٌ وَعَرَفْتَ لَهُ مَنْ تَثِقُ بِرَأْيِهِ وَتَرْضَى بِهِ لِنَفْسِكَ دَلَلْتَهُ عَلَيْهِ وَأَرْشَدْتَهُ إِلَيْهِ فَكُنْتَ لَمْ تَأْلُهُ خَيْراً وَلَمْ تَدَّخِرْهُ نُصْحاً وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ". (المجلسي، 1983: 18).

نظرية سوانك ولامبي Swank&Lambie التي فسرت الكفاءة الارشادية

الكفاءة الارشادية للمرشد تعني مدى فاعليته وقدرته على استثارة دافعية طلابه وبالتالي التأثير على تحصيلهم الدراسي لذا فهو بحاجة إلى التعرف على خصائصهم والاستراتيجيات الكفيلة بخلق جو نفسي اجتماعي يوفر الراحة والاطمئنان والرفاه ويسمح لهم بالابداع ليحفزهم على التعلم ويرعاهم من الجوانب جميعها الشخصية الروحية والخلقية والنفسية والجسمية والاجتماعية ليكون فردا صالحا لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها والانتفاع بقدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم في التغلب على ما يواجهون ما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها حتى يبلغوا ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل شخصياتهم (Urbani,2002:92-96).

لذا أكد سوانك ولامبي على أهمية امتلاك المعرفة والمهارات والتصرفات والادوار المهنية اللازمة للوفاء بمسؤوليات المرشد التربوي والقيام بهذه الواجبات بطريقة أخلاقية ومهنية إذلها أهمية في تكوين مرشد تربوي كفوء عن طريق ممارسة مهنة الارشاد بالاضافة للخبرة الفردية للوفاء بمسؤوليات الدور الارشادي المناط له (Jacqueline,2010:29)، لمعالجة معظم مشكلات الطلاب الشخصية كالتكيف التي تظهر في البيئة التعليمية ومشكلات التحصيل الدراسي التي ترتبط بنتائج التقويم (Lambie& Ascher,2016:98).

ويبين Bryne بأن الكفاءة الإرشادية محورا أساسيا في تطوير نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة من المرشد للطلاب، كما تمثل الكفاءة الإرشادية ما يمتلكه المرشد من إمكانيات وقدرات ومهارات للقيام بمهامه وأدواره المختلفة .(Bryne,2010:28)

فكفاءة المرشد والأساليب التي يمتلكها تساعده كثيرا في مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم المهنية، والتنبؤ بأوضاعهم المستقبلية، وتفسير ما يمرون به من مشكلات مختلفة. ويبرز دور المرشد المؤهل القادر على توظيف كفاءته وأساليبه عن طريق جمعه للمعلومات وميوله وقدراته

وتنظيمها وتوظيفها بشكل مناسب، ثم وضع خطة متكاملة، تمكن الطالب من التعرف على قدراته وإمكاناته وصولا للنضج واتخاذ القرار السليم (Steiger, 2003:99) .

مكونات الكفاءة الارشادية حسب نظرية سوانك ولامبي:

بين Swank & Lambie ان بناء الكفاءة الارشادية يتم عن طريق امتلاك المعرفة والمهارات اللازمة، ويشمل هذا بنظام الثلاثة عوامل تتكون من (أ) مهارات ارشادية، (ب) السلوكيات الارشادية المهنية، (ج) الادوار الارشادية المهنية ويحتوي العامل الأول، وهو مهارات الإرشاد، على جدولين فرعيين تشمل (أ) مهارات الاتصال، و(ب) مهارات القيادة والادارة، وينقسم النطاق الفرعي لمهارات الاتصال إلى ثلاثة فئات، ويحتوي النطاق الفرعي لمهارات القيادة والادارة الى خمس فئات، فإن كلاً من العاملين الثاني والثالث يتضمن (9) فئات كما في الشكل (2) (Swank,2014:17) وفيما يلي توضيح لهذه المكونات وبتفرعاتها:

أولا/ المهارات الارشادية: وتتمثل بمهارات الاتصال ومهارات القدرة على القيادة والإدارة، ومهارات الارشاد تكمن في عدد من الاهداف لعل من بينها مساعدة الطالب على فهم نفسه واستثمار امكاناته وتوكيد ذاته واتاحة الفرصة لقدراته للتعبير عن نفسها وتجاوز اسباب تعثره واضرابه وهو بشأنه يساعد الطالب على فهم افضل لنفسه ومساعدته على تقبل نفسه ودراسته والمضي قدما بامكانات الى الابدع .(Swank, Lambie& Witta,2012:116)

وتتضمن المهارات الارشادية فرعين تشمل:

1-مهارات الاتصال.

تعد العملية الارشادية عملية اتصال مواجهي بين المرشد والطالب، تظهر اثنائها مهارات الاتصال لدى المرشد باعتباره الوجه الاساسي للاجراءات المتجهة نحو تحقيق الاهداف المنشودة من عملية الارشاد، ويبين Swank ان مهارات الاتصال تنقسم الى ثلاث مهارات اساسية هي

أ. المهارة الأولى (مهارة الاصغاء): لا يقل الإصغاء الفعال اهمية عن الكلام والتحدث فهو مهارات قد تكون اصعب من مهارات الكلام لما تتطلبه من تركيز وهي كما يقول ويفعل المسترشد, وهي مطلب اساسي لإتقان مهارات الإرشاد المتقدمة ونجاح الاستراتيجيات العلاجية, فالإصغاء الفعال ينظم العملية الإرشادية بكاملها ويعتبر الاساس من كل مقابلة إرشادية. يفيد إتقان

مهارات الإصغاء الفعال من قبل المرشد كل من المسترشد والمرشد نفسه فبالنسبة للمرشد فإن اتقانه لمهارات الإصغاء الفعال يعطي فرصة اكبر لنجاح العلاقة الإرشادية وتطبيق الخطة العلاجية وبدون ذلك فإنه سيتجاهل المتطلبة الرئيسة التي يعاني منها المسترشد ويبدو وكأنه محقق في محكمة بدلاً من كونه مساعداً متعاوناً وداعماً، وفيما يتعلق بالمسترشد فان الإصغاء يعزز بقوة وعيه للحديث عن نفسه وخواطره والمشاركة بالمعلومات المهمة ويشجعه على الاختيار الصحيح للمواضيع وتحمل المسؤولية والتركيز في الجلسة الإرشادية، ولذلك فأن للاصغاء مكونات ثلاثة ذات ارتباط وثيق ببعضها ومؤثرة بالعملية الارشادية وهي كما يلي(Patterson,1986:100):

مكونات عملية الاصغاء:

إن عملية الإصغاء الفعال لرسائل المرشد اللفظية وغير اللفظية تتكون من ثلاث عمليات رئيسية وهي:

- **استقبال الرسالة:**

عملية غير ظاهرة تتضمن الانتباه السمعي والبصري الدقيق لما يقول المسترشد (الإصغاء).

- **معالجة الرسالة:**

هي عملية غير ظاهرة ايضاً تحدث في ذهن المرشد تتضمن التفكير وحديث الذات وتحليل الرسائل اللفظية للمسترشد.

- **إرسال الرسالة:**

هي عملية ظاهرة وملموسة تتضمن استجابة لفظية وغير لفظية بناءاً على عملية معالجة الرسالة.

ويوضحLambie) (في التطبيق الفعلي لمهارات الإصغاء قد يجد المرشد صعوبة أو يخطئ في العملية الثالثة (عملية إرسال الرسالة) والعملية الأولى (استقبال الرسالة) ويترتب على الخطأ والفشل في استخدام أي من العمليتين ما يلي:

أ- إحباط المرشد.

ب- المناقشة الخاطئة لمشكلة المسترشد.

ت- اتخاذ قرار خاطئ لنوع الاستراتيجية المستخدمة في العملية الارشادية.

ويسهل معالجة الأخطاء في ارسال الرسائل اكثر من معالجة الأخطاء في استقبال الرسائل .(Swank, Lambie& Witta,2012:116).

كما هناك قنوات حسية لعملية الإصغاء الفعال لابد أن يستخدمها المرشد حتى يشعر المسترشد بأن المرشد يصغي إليه وأن مشكلاته تشاهد من منظوره الخاص، واهم هذه القنوات الحسية يمكن ذكر ما يلي:

1. القنوات السمعية: هي الكلمات التي يستخدمها المسترشد من حديث مثل(اسمع, اقول, اتحدث).

2. القنوات البصرية: مثل (واضح, انظر, يبدو, ارى, ان....)

3. القنوات اللمسية: (اشعر, أحس, المس) (Meier,1989:30).

ب. المهارة الثانية (مهارات السلوك الحضوري): وهي المهارات التي يستخدم فيها المرشد لغة الجسم والمسافة والحركة إضافة الى الاستجابات اللفظية الحضورية، اذ تم التمييز بين نوعين من السلوك الحضوري هما:

1- مهارات السلوك الحضوري الجسمي:

وهي مهارات يستخدم فيها المرشد الرسائل غير اللفظية (لغة الجسم) بهدف تسهيل قدرته على الإصغاء والتذكر والحضور جسدياً وذهنياً وانفعالياً لأطول فترة من الوقت ويستفيد المسترشد من جراء استخدام المرشد لهذه المهارات في تعزيز الشعور بالأفضلية تجاه نفسه لأن المرشد يعطيه كامل اهتمامه وطاقته وبناءاً على ذلك فأن استخدامها يساعد على توثيق العلاقة الارشادية ويسهل عملية كشف الذات لدى المسترشد ويمكن التمييز بين ثلاثة مهارات فرعية من مهارات السلوك الحضوري الجسدي كما يلي (Corey,2001:33):

أ- مهارة التواصل البصري:

وتتضمن هذه المهارة مقابلة المسترشد وجهاً لوجه والتواصل باليمين معه بحيث تكون عينين المرشد في وضع مستريح فلا يكون البؤبؤ متسع كثيراً ولا ناعس مع الانتباه إلى عدم التحديق المستمر في عيني المسترشد.

إن استخدام هذه المهارات يعكس رسالة للمسترشد مفادها أن المرشد مهتم به ومنتبه لما يختبره المسترشد الآن وراغب في مشاركته.

ب- الميل قليلاً إلى الامام:

يجلس المسترشد في هذه المهارة في وضع زاوية قائمة وليس منفرجة أو حادة وبوضع مسترخي بحيث يكون وضع جسمه منفتحاً وليس منكمش كأن يضع يديه على كتفه أو وضع رجل على رجل مما يعيق حركاته وبهذا الوضع يعكس المرشد رسالة مفادها انه مندمج مع المسترشد ومستعد لتقبله ولديه الطاقة والمرونة الكافية لسماع ما يقول (Bozarrth,1998:43).

ج- المسافة:

لابد أن يأخذ المرشد موضوع المسافة بينه وبين المسترشد اثناء الجلسة الإرشادية, وتشير الدراسات في هذا الصدد بأن المسافة النموذجية بين المرشد والمسترشد تتراوح بين (1م- 1,8م) وأنه لابد ان يعطي المسترشد الحرية ليقرر هذه المسافة ويجلس في المكان الذي يريد (Swank& Lambie,2012:117)

2. مهارات السلوك الحضوري اللفظي:

وهي استجابات لفظية يستخدمها المرشد بهدف حث المسترشد على المزيد من الحديث وكشف الذات وهي تأخذ ثلاث اشكال من المهارات الفرعية هي:

أ- المشجعات الصغيرة: عبارة عن صوت أو كلمة صغيرة تقال للمسترشد من اجل توجيه الحديث بينه وبين المرشد وقد تترافق هذه الكلمة او الصوت مع هزة رأس باتجاه أعلى- أسفل, وللمشجعات الصغيرة اهمية كبيرة في اشعار المسترشد باهتمام المرشد بحديثه مما يدفعه الى المزيد من الحديث.

التشديد وإعادة الكلمات: تتضمن هذه المهارة التشديد على بعض الكلمات الواردة في كلام ورسائل المسترشد والتي يود المرشد التوسع في موضوعها.

ب- الفورية: استجابة لفظية من طرف المرشد تصف الشيء الذي يحدث حالياً في العملية الارشادية يقوم بها عندما يكون المسترشد متردداً أو حذراً في الحديث أو التقرب كذلك في حالته

التحويل والتحويل المضاد والتوتر في العلاقة الارشادية وتسير هذه المهارات وفق خطوتين رئيسيتين على النحو التالي:

1- يعي المرشد ما يحدث خلال عملية التفاعل ويراقب التسلسل في التفاعل اللفظي بينه وبين المسترشد من خلال استقراء الرموز والاشارات غير اللفظية بدون إظهار تحيزاته وتقييماته الخاصة.

2- يضع استجابات لفظية يمكن من خلالها مشاركة المسترشد بأفكاره ومشاعره حول العملية الارشادية وقد تحتوي هذه الاستجابات على مهارات الإصغاء بلغة (أنا) مع التركيز على ما يحدث هنا والآن وعدم تأجيلها إلى نهاية الجلسة التالية.

إن استخدام مهارات الفورية حسب الخطوات السابقة يقلل من مسافة الدور بين المرشد والمسترشد ويسهل عملية كشف الذات وإيجاد الحلول لمشكلات المسترشد وتحديد معوقات الاتصال الفعال (Brammer,1977:38). وفيما يلي توضيح لعملية كشف الذات التي يسعى Swank & Lambieلايصال المرشد اليها بالقدر المعقول

ت- مهارة كشف الذات

تشير مهارة كشف الذات إلى استجابة لفظية من طرف المرشد يبوح بها عن خبرات شخصية تعكس افكاره وانفعالاته واتجاهاته وكذلك بعض الاحداث التي مر بها والتي يعتقد أنها تتشابه نوعاً ما مع خبرات المسترشد وقد يكون كشف الذات اكثر فعالية اذا انتهى بسؤال مفتوح.

يؤكد Swank ان هناك جملة أهداف يحققها المرشد من استخدام مهارة كشف الذات هي:

1. إن المرشد أكثر حساسية ودفء ويقلل من مسافة الدور بين الطرفين.

2. يزيد من قدرة المسترشد على التعبير عن مشاعره وأفكاره بسهولة ولا شك أن استخدام مهارة كشف الذات من قبل المرشد يزيد من مستوى كشف الذات لدى المسترشد.

3. مساعدة المسترشد على تغيير إدراكات المسترشد وتطوير إدراكات ومفاهيم جديدة نحو مشكلاتهم يحتاجونها لتحقيق أهدافهم (Bozarth,1998:67).

ويؤكد (cringed) ان لمهارة كشف الذات اربع أنواع ويعتمد اختبار المرشد واستخدامه لأي منها على طبيعة المشكلة والهدف الارشادي الذي يسعى المرشد والمسترشد لتحقيقه، كذلك يعتمد على شخصية المسترشد لا سيما الكتوم المتحفظ في كلامه وفيما يلي عرض لأهم أنواع كشف الذات:

1. كشف الذات الوصفي (:demographic celf disclosure)

في هذا النوع من كشف الذات يتحدث المرشد عن خبرات ومواضيع عامة وليس حميمة يعتقد أنها تتشابه مع المواضيع التي يمر بها المسترشد ولا بأس اذا بدأ المرشد استخدام هذا النوع من الكشف في الجلسة الأولى شريطة ان يقتصر في الكشف على الميزات المعرفية والسلوكية.

مثال: المرشد: لقد عانيت من نقص مهارات الدراسة في حياتي المدرسية وانعكس ذلك على تحصيلي الدراسي.

2. كشف الذات الحميمي (personal self disclosure):

يكشف المرشد في هذا النوع عن مواضيع شخصية أكثر خصوصية ويشير بشكل مباشر إلى المشاعر التي يعتقد انها تتشابه مع المشاعر الضمنية لدى المسترشد ولا بد أن يوضح للمسترشد كيف تغلب على المشكلات بهدف قيادته الى إيجاد حلول.

مثال:

المرشد: أنا اشعر بالقلق تجاه مستقبل أبنائي الدراسي لكني أحاول دائماً تحسين شروط النجاح الدراسية لديهم.

3. كشف ذات سلبي (negative self disclosure):

يبوح المرشد في هذا النوع من الكشف عن معلومات وخبرات تعكس نقاط الضعف والمواقف الفاشلة التي تماثل خبرات المسترشد ويفضل عدم اللجوء الى هذا النوع من الكشف إلا في حالات يرى فيها المسترشد أنه الوحيد في العالم الذي يعاني من مشكلته.

4. كشف ذات ايجابي ((positive self disclosure:

يكشف المرشد في هذا النوع عن معلومات وخبرات تعكس نقاط القوة والمواقف الناجحة المشابهة لخبرات المسترشد وهو افضل أنواع كشف الذات (cringed & all,1984:76).

ويوضح Corey)) فيما يتعلق بكمية او مقدار المعلومات والخبرات التي يكشفها المرشد عن نفسه فان الدراسات تشير الى أن مقدار متوسط من كشف الذات يؤثر ايجابياً في المسترشد أكثر من كشف ذات كثير جداً او كشف منخفض جداً فالمقدار الكبير جداً من كشف الذات يجعل المسترشد يدرك بان المرشد يعاني من مشكلات وانه نفسه (المرشد) يحتاج الى للمساعدة والإرشاد ويحول الجلسة الإرشادية الى جلسة تبادل للقصص والمواضيع حول خبرات كلا الطرفين ويجعل كل كمهما يتسابق في عملية الكشف في حين أن المقدار المنخفض جداً من كشف الذات يزيد من مسافة الدور بين الطرفين ويجعل العلاقة الارشادية أكثر جموداً ورسمية (Corey,2001:79).

وينبغي أن لا يطيل المرشد الوقت الذي يستغرقه في مهارة كشف الذات حتى لا يستهلك الوقت المحدد للمسترشد لكي يكشف ذاته, كما عليه أن يأخذ في الاعتبار طاقة المسترشد في الاستفادة من كشف الذات فلا يقوم بكشف الذات إذا وجد أن ذلك يضيف عبئاً إضافياً على المسترشد الذي يكون محملاً بالأعباء بطبيعة الحال. ولابد أن يعدل المرشد من محتوى كشف الذات بما يتلاءم مع المحتوى الذي يكشف عنه المسترشد فإذا كشف المسترشد عن خبرات إيجابية يكشف المرشد عن خبرات إيجابية مشابهة ويتجنب الكشف عن خبرات سلبية حتى لا يشعر المسترشد بالإحباط كذلك عندما يكشف المسترشد عن خبرات جمعية فأن المرشد يخطئ إذا كشف عن مواضيع او خبرات وصفية عامة, وهكذا لابد أن يتلائم نوع كشف الذات من قبل المرشد مع نوع وطبيعة كشف الذات لدى المسترشد (Urbani,2002:92).

2- مهارة القيادة والادارة.

تعد القيادة فن توجيه الناس من خلال اساليب معينة لتحقيق اهداف محددة، وهي تعبير عن علاقات انسانية يقوم من خلالها القائد بتوجيه الاخرين وتنشيط دافعيتهم للانجاز والمرشد يقوم بدور القائد في العلاقة الارشادية فلا بد من ان يكون قادر على اقامة علاقة انسانية بينه وبين الطالب ومن خلال هذه العلاقة يوجهه لتعديل سلوكه واثارة دوافعه نحو الالتزام بخطة الارشاد، ومن مؤشرات توافر مهارات القيادة لدى المرشد ان يتصف ب

• الاتزان الانفعالي (Emotional balance): هي قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة وان تكون لديه مرونة في التعامل مع المواقف والاحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات ((Benson & Gloria, 2016,190

• **المثابرة perseverance))**: بأنها ميل للاستمرار في محاولة إكمال مهمة معينة على الرغم من المشاق والتعلق بالهدف رغماً عن النتائج العكسية والمقاومة والتثبيط" (Guilford,1952: 528).

• القدرة الاستدلالية inferential ability)): القدرة العقلية التي تتطلب التفكير المتميز، ومتابعة التسلسلات المنطقية، والتصحيح الذاتي للافكار والمعتقدات غير المنطقية التي كونها الفرد، وحل المشكلات المحيطة بالفرد وادراك العلاقات بين الأشياء (Goodman & Goodman, 1991:91).

• المرونة العقلية (mental flexibility): قدرة الفرد على تقديم التفسيرات البديلة والمتعددة لاحداث الحياة والسلوك الإنساني، بالإضافة الى انتاج او توليد الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة (البدائل، وادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها (الضبط او التحكم) (Dennis& Vander,2010:20).

• القدرة على الاقناع Persuasion)): تأثير يمارس على الافراد عبر التعليقات (الآراء) الشفوية او الانموذجات السلوكية، والذي يوفر للفرد فرصة ملاحظة أدائه او قدرته عن طريق الاخرين، وتعتمد عملية الاقناع الاجتماعي بدرجة كبيرة على خبرة ومصداقية مصادر الاقناع وقد يكون الاقناع اللفظي داخليا اذ يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات (Bandura,1995:125).

• مهارة القيادة والإدارة (Management skill): قدرة المرشد على التخطيط الجيد والتنظيم المنضبط للعملية الارشادية والتوجيه الفعال للمسترشد واستثمار كافة الامكانات لتحقيق اهداف العملية الارشادية (Lambie& Swank,2018:90). ان الارشاد الجيد يتحقق عندما يتمتع المرشد بمهارات وخصائص شخصية ومهنية تساعده في قيادة المجموعة الارشادية، وهذا يتطلب

ان يمتلك المرشد قيادة إيجابية وفعالة التي تمكنه من إدارة الجلسة الارشادية وممارسة المهارات القيادية التي من شأنها التأثير في المسترشدين (Al-Dahadha,2016 2183:)

ثانيا: المكون الثاني (السلوكيات الارشادية المهنية):

وهي التي تركز على التعامل بطريقة مهنية عند الوفاء بمسؤوليات المرشد مثل

• الوعي الذاتي Self - Awareness: مراقبة النفس والتعرف على المشاعر وتكوين قائمة بأسماء المشاعر ومعرفة العلاقات بين الأفكار والمشاعر والانفعالات، واتخاذ القرارات الشخصية ورصد أفعال الفرد والتعرف على عواقبها وتحديد ما الذي يحكم القرار، الفكر ام المشاعر (Goldman,1995:90) قدرة الفرد على توجيه الانتباه اما نحو ذاته او خارجها – تجاه البيئة- وان هذا التوجيه الانتباهي يسبب حالة من التقويم الاني، أي ان الوعي بالذات هو الانتباه المتمركز حول الذات وان هذا الانتباه مقسم الى وعي عام بالذات يتضمن وعي الفرد بالابعاد والجوانب الخاصة بنفسه والملاحظة من قبل الاخرين، ووعي خاص بالذات يشير الى الحالة النفسية للفرد التي يكون فيها الفرد على وعي بجوانبه الخاصة والمخفية عن الاخرين. لذا فهي ادراك الفرد لحالته النفسية او الانفعالية وتفكيره في هذه الحالة ذاتها او ملاحظة الفرد لحالته النفسية الداخلية ومراقبته لها فالذين يدركون ايجابياتها وسلبياتها دراية كافية يتمتعون بسمات شخصية إيجابية وتزداد لديهم الثقة بالنفس ويتمتعون بصحة نفسية جيدة تجعلهم قادرين على التعامل بفاعلية مع الاخرين ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم في اثناء تعاملهم مع المحيطين بهم ((Buss,1980:54

• فهم الذات Self-understanding)): هو التنظيم الكلي من المشاعر والأفكار المتمركزة حول الذات وينطوي على كلا من: احترام او تقدير الذات والذي يعرف بأنه " ذلك الجزء من مفهوم الذات المتعلق بالمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه" وصورة الذات التي تعرف بأنها " جزء من مفهوم الذات يختص بالمعارف والخبرات التي يحملها الفرد عن نفسه" (Eysenck,2000:458). ومفهوم الذات هي سمات وقدرات وقيم يعتقد الفرد انها تعبر عنه" .((Berk,2000:440

• الاستقرار العاطفي: ان الاستقرار في العواطف يعني راسخة او ثابتة لا تزعج بسهولة او بانزعاج متوازن وقادر على البقاء في الوضع نفسه، وهو احد المحددات الفعالة لانماط الشخصية ويشير مفهوم السلوك العاطفي المستقر على أي مستوى هو الذي يعكس ثمار التطور العاطفي الطبيعي، فالفرد القادر على إبقاء مشاعره مستقرة وتحت السيطرة حتى في الحالات القصوى قد لا يزال يعاني من الذهول او ان يكون صبيانيا في سلوكه أحيانا (Locke,2009:20) لذا فالاستقرار العاطفي هو القدرة التي يمتلكها الشخص في الحفاظ على الهدوء عند مواجهة الاجهاد (Bhagwat et al,2015:1) فهو يعد من الأمور التي سوف تؤدي الى زيادة عدد الموظفين الذين يؤدون مهام وظيفية محددة بشكل فعال، وهو ما سيؤدي بدوره الى فوائد اقتصادية كبيرة، وهو الهدوء والثبات والثقة بالنفس والأمان وهو حالة من توازن القوى داخل الفرد بين رغباته وطموحاته واحتياجاته في الانسجام مع انفسهم ومع ضغوط البيئة (Abdul Wahed,2016)

• ضبط الذات(Self-control) : القدرة على تغير الفرد لاستجاباته الخاصة، لجعلها تتماشى مع المعايير والمثل والقيم والاخلاق والتوقعات الاجتماعية ودعم السعي لتحقيق اهداف طويلة.(Baumeister, et al., 2007 تعد الوظيفةَ الاساسيةُ لضبطِ الذاتِ هي قدرة الفرد على التحكمِ في أفعالهِ وأفكاره ومشاعره ، والتحكم في الاغراءاتِ والدوافعِ التي من الممكن ان يتعرض اليها الفرد خلال حياته اليومية (Salmon, et al,2014:647-648).

اذ يواجه المرشد التربوي العديد من المشكلات نتيجة احتكاكه في البيئة التي تتطلب مواجهتها ، وقد تكون هذه المشكلات مفاجئة وغير متوقعه فيكون اثرها اسرع واكبر وقد يفشل الفرد في مواجهة او تحمل تلك الامور وبالتالي تتضاعف النتائج وتجعل من الفرد يمر بإضطرابات نفسية تنعكس عليه بشكل سلبي مما يجعل طاقته المحدودة تستنفد مسبباً عدم ضبط ذاته والتحكم فيها فتجعله يصاب بنضوب الانا ونفاد مصادرها (Baumeister,2007:102)

3. المكون الثالث (الأدوار الارشادية المهنية): ومع زيادة التطور توسعت أدوار المرشد المدرسي ومهماته، حيث اصبح يتوجب عليه الاتصال المباشر بالمجتمع ومؤسساته ومصادره مما يمكنه ان يقدم اشكالا مختلفة من الدعم والمساندة لدوره في المدرسة. وبذلك التحديد نلحظ بداية ظهور إشارات مطالبة المرشد المدرسي بالانخراط في أداء مهمات قيادية في المدرسة، ومن جهة أخرى فأن السمات والكفايات، والادوار التي يتمتع بها المرشد جعلت العديد من التربويين وقادة حركة

الإصلاح التربوي يتصوورن ان المرشد التربوي في المدرسة يتسم بالاكتفاء بالادوار التقليدية التي كانت مطلوبة منه، وذلك من خلال ممارسة أدوار المنسق والقائد والمزود بالمعلومات عن حقوق طلبته داخل وخارج المدرسة هذه الأدوار التي من شأنها تحسين الأداء الاكاديمي والشخصي والانفعالي والاجتماعي والاسري للطلبة (Kaffenberger & Bemak,2006:288)

والادوار هي المتعلقة بالانخراط في الأعمال التي تتفق مع معايير واخلاقيات العملية الارشادية، هي الذي التي ينبغي توفره لدى المرشد وتشمل الاتي:

• أن يتوفر لديه درجة عالية من الوعي بالذات فيما يتعلق بقيمه ومعرفته ومهاراته وحدوده وحاجاته، وتعني ان يكون المرشد عارفا لنفسه، مدركا لحدود قدراته، يفهم نفسه على حقيقتها، ويسعى الى تطويرها، ويجيد فصل تأثر قيمه الشخصية وحاجاته ومشاعره عن عمله وكذلك التحلي بالقدرة على التعامل مع مختلف أمور الحياة وبشكل لا يؤثر بطريقة سلبية على نشاطاته المهنية، وان يكون واعيا لاوجه القصور والضعف لديه.

• أهمية ثقته ويقينهُ التام بانه او المؤسسة التى يعمل بها لديهما الكفاءات والمصادر اللازمة لتقديم نوع المساعدة المطلوبة.

• تقبل المسترشد والثقة به وتعني ان يؤمن المرشد بقيمة الفرد وقدرته على النمو والتغيير ومواجهة مشكلات الحياة، ويثق بقدرته على تبني القيم والاهداف المناسبة، ويتقبل المسترشد كإنسان، وان يؤمن ان المسترشد عندما تهيئ له الظروف الملائمة فإنه قادر على مواصلة النمو والتطور، بما يحقق الأهداف لصالحه ولصالح المجتمع، لذلك على المرشد ان يتقبل المسترشد مهما كانت طبيعته وسلوكه واتجاهاته ومعتقداته وفلسفته في الحياة.

• لابد ان تكون العلاقة الارشادية من انماط العلاقات المهنية التى تساعد على تشجيع وانماء التوافق والنمو القائم على التوجيه الذاتي من خلال قيام المرشد بتقديم الخدمات الارشادية معتبرا ان اية معلومة يقدمها المسترشد هي جديرة بالاهتمام والاحترام، ويكفل لها السرية التامة.

• على المرشد ان يلتزم بمبادئ التوجيه والإرشاد، ويؤمن بها كمهنة ووسيلة لمساعدة الاخرين في تطوير قدراتهم وامكاناتهم، وان يتقبل مسؤولياته اتجاه مسترشديه بثقة وعزم وامانة وإخلاص.

• رفضه لاي رسوم او اتعاب خاصة او غير ذلك من المكافآت الخاصة التي يمكن تقديمها له من بعض الاشخاص مقابل الخدمة التي قدمها لهم عن طريق المدرسة او المؤسسة التي يعمل بها (Mullen, Lambie& Conley,2011:62).

وبعد هذا العرض للنظرية يجب ان يتحلى المرشد التربوي بكافة مهارات الكفاءة الارشادية لكي يتمكن من أداء عمله على اتم وجه، وتلخيص لكل ما تقدم وضع Swank مفاهيم نظريتهما بشكل (2) يوضح فيه كل المكونات التي تضم تحت مفهوم الكفاءة الارشادية

الكفاءة الارشادية		
مهارات ارشادية	مهارات الاتصال	مهارة التحدث مهارات التعبير المكتوبة مهارات تثبيت المعطيات
	مهارات القيادة والادارة	الاتزان الانفعالي المثابرة القدرة الاستدلالية المرونة العقلية القدرة على الاقناع
التصرفات الارشادية المهنية		الوعي الذاتي فهم الذات الاستقرار العاطفي ضبط النفس
الأدوار الارشادية المهنية		تحقق التفاهم الثقة العلاقات الارشادية النزاهة المهنية الالتزام بالمعايير

الشكل (1) ***مكونات الكفاءة الارشادية (Swank,2014:17)***

علما ان نظرية سوانك ولمبي هي المتبناة في للكفاءة الارشادية كونها النظرية الوحيدة درست المفهوم بشكل مباشر ومستفيض.

المصادر العربية

1. أبو اسعد، احمد عبد اللطيف.(2001). العملية الارشادية. ط1، دار الكتاب للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

2. أبو عيطة، سهام. (2002) مبادئ الارشاد النفسي. ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

3. الاسدي، عباس حنون مهنا. (2013). علم النفس المعرفي. ط1، مطبعة العدالة، رقم الابداع في دار الكتب (2583).

4. الامدي، عبد الواحد بن محمد.(1990). غرر الحكم ودرر الكلم. مجلد1، دار الكتاب الإسلامي.

5. البنا، أنور. (2004). الارشاد النفسي. مكتبة الجليل للنشر والتوزيع، غزة – فلسطين.

6. الحر العاملي، الشيخ محمد بن الحسن. (1993). وسائل الشيعة: تحقيق مؤسسة ال البيت لإحياء التراث. ط٢، ١٤١٤، مطبعة مهر _ قم، إيران، الجزء ١٥.

7. حسين، طه عبد العظيم. (2008). الارشاد النفسي النظرية والتطبيق والتكنولوجيا. ط2، دار الفكر للنشر، عمان – الأردن.

8. الحياني، عاصم محمود ندا. (1989). الارشاد التربوي والنفسي. دار الكتب للنشر والتوزيع، جامعة الموصل – العراق.

9. الخطيب، صالح احمد. (2003). الارشاد النفسي في المدرسة. ط1، دار الكتاب، العين – الامارات العربية.

10. روجرز، كارك (1972). الاستشارة والعلاج النفسي، ترجمة محمد الغالي. بيروت.

11. الريشهري، محمد.(2004). موسوعة العقائد الإسلامية: تحقيق: مركز بحوث دار الحديث. ط١، مؤسسة دار الحديث العلمية الثقافية مركز الطباعة والنشر._قم، إيران

12. الزبادي، احمد محمد، والخطيب، هشام إبراهيم. (2001). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

13. زهران، حامد عبد السلام.(1987). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2، عالم الكتب، القاهرة.

14. السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). اساسيات في الارشاد والتوجيه والنفسي والتربوي. ط1 مكتبة الفلاح، الكويت.

15. السيد، حسن علي، ومزروك، صاحب عبد (2011). الارشاد النفسي والصحة النفسية، المبادئ الأساسية والتطبيقات. ط1، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد – العراق.

16. الشاهرودي، علي النمازي.(1998). مستدرك سفينة البحار. ط1، ج7، مصادر الحديث الشيعية-القسم العام.

17. الشحماني، حيدر عبد الرضا (2020). الكفاءة التكيفية وعلاقتها بأعتبار الذات والمجابهة الإيجابية لدى ضباط قوى الامن الداخلي. "رسالة ماجستير غير منشورة"، جامعة كربلاء- كلية التربية للعلوم الإنسانية.

18. شحيمي، محمد أيوب (1997). الارشاد النفسي، التربوي، الاجتماعي لدى الأطفال. ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.

19. الشيرازي، ناصر مكارم.(2007). الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، مع تهذيب جديد. ط2، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت- لبنان.

20. العاسمي، رياض نايل، ورحال، ماريو جرجس.(2006). الارشاد النفسي والتربوي. منشورات جامعة دمشق – مركز التعليم المفتوح.

21. المجلسي، محمد باقر (1983). بحار الأنوار. ج 40، ط2 المصححة، بيروت. لبنان مؤسسة الوفاء.

22. (1983). بحار الأنوار. ج ٧٢، ط2 المصححة، بيروت. لبنان مؤسسة الوفاء.

23. (1983). بحار الأنوار. ج 71، ط2 المصححة، 1983، بيروت. لبنان مؤسسة الوفاء.

24. المحتسب، سمية. (2001). التوجيه والإرشاد التربوي والمهني. ط1، معهد تدريب المدرسين، رام – فلسطين.

25. المصري، إبراهيم سليمان. (2010). الارشاد النفسي اسسه وتطبيقاته. ط1، اربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

26. موسى، فتحي محمد. (2010). العلاقات الإنسانية في المؤسسات الصناعية، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

27. النوري، الميرزا حسين. (1988). مستدرك الوسائل. تحقيق: مؤسسة ال البيت لإحياء التراث، ط٢، طبع مؤسسة ال البيت لإحياء التراث، بيروت _لبنان.

28. Al-Dahadha ,B).2016 .(The Effect of Training on Group Leadership skills as a Result of Succeeding in Group Counseling Course in Jadara University. Dirasat, Educational Sciences, 43(5), 2183-2193

29. Bandura ,A).1995 :(Self – Efficacy in Changing Societies ,Cambridge University press, NewYourk.

30. Baumeister ,R .F., & Bushman, B. (2010). Social Psychology and Human Nature, Brief version. Nelson Education.

31. Berk ,L) .2000 .(Child Development ,Allyn and Bacon ,London.

32. Bozarth ,J.D).1998 .(Person-Centered Therapy -.A revolutionary paradigm. Ross-on-why: pees Books.

33. Brammer L.M..of schostrom E.L) .1977.(Therapeutic psychology : Fandamentals of conseling and psychotherapy .New Jersy :prentice-Hall .Inc.

34. Bryne ,B .M) .2010 .(Counseling Competence strategies and interventions: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.). New York, NY: Routledge/Taylor, & Francis Group.

35. Buss ,AH) .1980 :(Self Consciousness and Social Anxiety ,University

36. Corey ,G).2001 .(Theory and Practice of counseling and psychotherapy. California: Cole publishing company.

37. Cringed ,W.E and Kazden ,A.E .and Mahoney ,M.J .Behavior Modification : principals ,Issues) .MAE (Application Boston :Houghton Muffin company

38. Dennis ,J .P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity

39. Eysenck ,M) .2000 .(Psychology ,Psychology Press ,uk.

40. Friedlander ,M .L., Keller, K. E. ,Peca-Baker ,T .A., & Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees self-statements, anxiety level, and performance. Journal of Counseling Psychology, 33, 73-77.

41. Goodman ,D &Goodman ,P)1991 :(Teaching Reasoning skills in School and homes ;A Gamebook of Methods Springfield,Illinois C Thomas Pub.

42. Guilford, J.P. (1952): General Psychology , New Delhi, Affiliated East- west press, Pvt., Ltd. 2nd Ed.

43. Lambie ,G .W., & Ascher, D. L. (2016). A qualitative evaluation of the Counseling Competencies Scale with clinical supervisors and their supervisees. TheClinical Supervisor, 35(1).

44. Leech ,N .L., Onwuegbuzie, A. J. & ,O'Connor ,R) .2011 .(Assessing internal consistency in counseling research .Counseling Competence Outcome Research and Evaluation ,2.

45. Levenson ,R.W .& Ruef, A.M. ,Empathy .Physiological Substrate,Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. Journal of personality and social psychology, 82(4).5-582.

46. Locke, Edwin, (2009),"Handbook of Principles of Organizational Behavior", John Wiley & Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, United Kingdom, Second edition, www.wiley.com.

47. Mackey.R.A. (1990). Thinking empathically: The video laboratory as an integrative resource. Clinical social work journal, Vol. 18, No. 4.

48. Meier's ,s).1989 .(The elements of counseling .California :Cole/Books.

49. Patterson) -1986 .(Theories of counseling and psychotherapy. N. YIIavlen and Row.

50. Pillay ,H.K)1999 :(Restructuring instructional material in rocational education to enhance Learning ,australia and New Zealand ,Journal of Vocational education research.

51. Sharp ,A.M) .2004 .(The Other Dimension of Caring Thinking. C&CT Vol. 12 No.1 May 2004, pp. 9-15.

52. Sipps ,G .J., Sugden, G. J. & ,Favier ,C .M) .1988 .(Counselor training level and verbal response type :Their relationship to efficacy and outcome expectations .Journal of Counseling Psychology, 35, 397-401.

53. Steiger ,J .H) .2005 .(Counseling Competence strategies and interventions . Boston :An interval estimation approach .Multivariate Behavioral Research ,25 https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4

54. Swank ,J .M) .2014 .(Counseling competencies :A comparison of supervisors' ratings and student supervisees' self-ratings .Counseling Outcome Research and Evaluation ,5.,

55. Swank ,J .M., Lambie, G. W. & ,Witta ,E .L) .2012 .(The Counseling Competencies Scale: A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors. Counselor Education & Supervision, 51. https://doi.org/10.1002/j.1556- 6978.2012.00014.x

56. Urbani, S., Smith, M. R, Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling Competence self-efficacy. Counselor Education and Supervision, 42.

57. Urbani ,S., Smith, M. R, Maddux, C. D. ,Smaby ,M .H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling Competence self-efficacy. Counselor Education and Supervision, 42.

58. Mullen ,P .R., Lambie, G. W. & ,Conley ,A .H) .2014 .(Development of the ethical and legal issues in counseling scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47(1). https://doi.org/10.1177/0748175613513807

59. Lambie ,G .W., & Swank, J. M. (2018). Counseling Competencies Scale– Revised(CCS–R): Training manual. Unpublished manuscript, Department of Child, Family, and Community Sciences, University of Central Florida, Orlando, FL.