برنامج قائم على نموذج تربية الأمل؛ لتنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

رانيا محمد مصطفى كامل* رحاب أحمد شوقى أحمد**

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تَعرف فاعلية برنامج قائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأَعدَّ البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل والذى تضمن عدد (١٠) دروسًا موزعَة على أربع وحدات دراسية، وأعدَّ – كذلك- اختبار تحليل الخطاب الأدبي، ومقياس الفعل الأخلاقي، واعتمدت الباحثتان – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه- على التصميم التجريبي ذي القياسين: القبلى، والبعدى لأداتي البحث، وطُبق البرنامج على عينة قوامها (٣٩) تلميذًا وتلميذَة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستغرق تنفيذ التجربة (٢٥) حصة دراسية. وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلى، والبعدى؛ لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل، في نمو كلٍ من: مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي.

الكلمات المفتاحية: تربية الأمل- تحليل الخطاب الأدبي- الفعل الأخلاقي.

أولًا: مشكلة البحث، وخطة معالجتها

مقدمة:

إن الأمم لا ترتقي، ولا تواكب التطور بمنأى عن غيرها من الأمم؛ مما يؤكد – بدوره- ضرورة التواصل فيما بينهم بواسطة التخاطب الإنساني، بأطرافه الثلاثة: المتكلم، والمستمع، والخطاب، ويُعد نجاح هذا التواصل مرهونًا بما يتناوله كلا الطرفين من فِكَر، وآراء؛ ليحظى الخطاب حيزًا كبيرًا من التواصل البشرى حاملًا – في طياته- حقيقة علمية أو نظرية تلم بأطرافها، وتظهر غامضه؛ معتمدًا – في ذلك- على الحقائق، ومخاطبة العقول.

لذا فلم يعد بإمكاننا إغفال التطورات الحادثة في علوم اللغة، ونظرياتها التطبيقية، ومن أهمها النظرية التداولية التى تقدم إطارًا عمليًا لتوظيف اللغة في المواقف التواصلية، وتَعرُّف عناصرها، وأغراضها، وطبيعة كل من: المتكلم، والمخَاطب، وسياق الخطاب؛ بما يحقق – في النهاية- التواصل الفاعل(دلكي،2011، ص.85)[1].

* اتُبع – في توثيق البحث- نظام التوثيق APA.

*مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية - كلية التربية – جامعة الإسكندرية
** مدرس المناهج وطرائق تدريس علم النفس - كلية التربية – جامعة الإسكندرية
البريد الالكتروني : ahmed.rehab89@yahoo.com
البريد الالكتروني : drranyamohamed@yahoo.com

ويُعد الخطاب مجموعة من العلامات الكلامية؛ مكتوبة كانت، أو منطوقة، وظيفتها تحقيق غرض ما، في سياقات: اجتماعية، ولغوية، ونفسية، وسمتها الأساسية التفاعل بين طرفي الاتصال (مكدونيل، 2000، ص ص.67-70).

ويُعرّف بأنه: "إنتاج لغوى منطوق، أو مكتوب تُوظف فيه اللغة في سياق معين، ينشأ لغرض، ويحكمه موقف، ويُراعى فيه المخاطب، وطبيعة العلاقة بين طرفى الاتصال، ويحقق التفاعل بينهما" (سليمان،2011، ص. 10).

إن الخطاب -في ضوء ما سبق- يُعنى بنقل رسالة تامة من المرسل إلى المتلقي دون النظر إلى حديها البنيوي، والتركيبي؛ وبذلك يمكن تعريف الخطاب بأنه:" دراسة اللغة في الاستخدام الفعلي موجهة بسياق مقامي يفسر ظروف إنتاجه، والأطراف المسهمة في ذلك، والأغراض التواصلية التى أُنجز من أجلها".

الأمر الذى يجعل من تحليل الخطاب تحليلًا لكيفية استخدام اللغة بوصفها أداةً للتواصل؛ أى كيف يؤلف المتكلم رسائلَ لغويةً موجهةً إلى المتلقى، والذي يعالجها لغويًا على نحو خاص؛ لتفسيرها، ويمكن تعريف الخطاب الأدبي - باستقراء ما سبق- بأنه:" تفكيك الخطاب الأدبي إلى أجزائه الصغرى(الألفاظ، والتراكيب، والجمل)؛ للوقوف على فكره، ومضامينه الثقافية، والإيدولوجية بغية التواصل"(براون، ويول،١٩٩٧، ص.ى).

ويوضح الشكل رقم (١) الآتي مستويات تحليل الخطاب:

ولا يعن الخطاب – في ضوء مفردات الشكل السابق- شكلًا لغويًا مضطلعًا بوصف الأشياء، والإخبار عما يجري في العالم الخارجى من أحداث فحسب؛ بل هو كيان ذو طاقة إنجازية، وسمة تفاعلية تلازم قائله؛ ليؤثر في مخاطبيه؛ مما يحقق للخطاب كيانًا معقدًا قوامه علاقات لغوية ذات أبعاد ثقافية، وإيدولوجية تعكس الواقع، وتعبر عنه، وتمثل اندماج اللغة، والعقل، والمجتمع معًا.

وهكذا يبدأ تحليل الخطاب الأدبي بتحليل بنيته اللغوية (السياق اللغوي) مستهدفًا السياقات الثقافية، والأطر الإيدولوجية للخطاب(السياق المقامي الأكبر)؛ وذلك مرورًا بالكشف عن مضامينه، وفِكَره (السياق المقامي الأصغر) والذي نستدل عليه من خلال لغة الخطاب، وجمله، وتراكيبه.

وتتضح أهمية تحليل الخطاب على النحو الآتي:

- يُؤسس على دراسة المعنى، والتأثيرات التى يحدثها في أثناء العملية التواصلية، وظروف إنتاجه، وقواعد تأويله، وإشكالية بنيته في استخدامها الخارجى، ولا يفصل الكلام عن سياق تلفظه، وهذا ما يتطلبه التحليل.
- يُحقق الوعى الكامل بالموقف التخاطبى، وطبيعة المتخاطبين، وما يستخدمونه من أبنية لغوية مناسبة للموقف، والسياق، وما يصاحبها من إشارات، وتعبيرات، ودلالات؛ لذا عُدَّ ضروريًا العناية بتحليل الخطاب؛ بما يحقق الوصول بعملية التواصل إلى أفضل مستوياتها.
- يُعنى بدراسة الخطاب في ضوء الظروف الخارجية، والمؤثرات المباشرة فيه، وظروف إنتاجه، وتدخل في ذلك الخصائص: الإدراكية، والاجتماعية، والثقافية للسياق، والمشاركون في الحدث، وارتباط الخطاب بالمكان، والزمان.

(عبد العظيم، 2015، ص.15)

ولا يُقتصر الهدف الرئيس لصفوف تعليم اللغة على إقدار المتعلمين على إنتاج الجمل المقبولة لسانيًا، والتعرف عليها فحسب؛ بل إقرار حقيقة مفادها أن استخدام اللغة الصواب في المواقف التواصلية يعالج نقص المعرفة اللغوية، ويعوضها. ويستهدف تعليم اللغة تنمية مهارات تحليل الخطاب، بما يستتبع تنمية المعرفة المشتركة؛ وهى المعرفة العامة المتعلقة بالعالم، أو المعرفة اللسانية الثقافية التي تتعلق بالمجتمع الكلامى-سياق التواصل-، تلك المعرفة التى تمكن المشاركين في تفاعل ما من استدعائها قبل الحدث التواصلى، وفي أثنائه، وبعده؛ لتكون دعامة أساسية لتواصل فعال في بيئة ثرية ظاهرها خطاب التواصل، وباطنها المعرفة اللسانية الثقافية المشتركة.

وأُجريت – في السياق ذاته- عديد من الدراسات التى عُنيت بتحليل الخطاب؛ دراسةً، وتحليلًا؛ منها دراسة كل من:

- **Mit'ib (2010) بعنوان: "تحليل الخطاب وتدريس اللغة الإنجليزية: المدخل الوظيفي"**، والتي هدفت إلى إظهار دور تحليل الخطاب في تدريس اللغة الإنجليزية من منظور وظيفي، والمعني بكيفية عمل الخصائص الوظيفية للعناصر الجزئية (مثل: الاستفهام) كمحفزات للمستمعين في سياقات مختلفة؛ فضلًا عن إعداد أداة منهجية تُفسح المجال – بسهولة- للتحقق من الخصائص الوظيفية للحديث، وكذلك تحديد المواقف الاجتماعية، والإيديولوجيات المسؤولة عن الأنماط اللغوية المرصودة؛ مما يبرر عدم جدوى تدريس اللغة بمعزل عن استخدامها؛ مما يعنى فشل الطلاب في استخدام اللغة في مواقف الحياة الواقعية، وكذلك في تَعرُّف وظيفة الكلام الذي يوجهه المتحدث.
- **أبو سرحان(2019) وعنوانها: " أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن"**، والتى هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، وتمثلت عينة الدراسة في (102) طالب،

واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا القياسين: القبلي والبعدي للمتغير التابع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب.

ومِنْ ثَمَّ تتضح أهمية تنمية مهارات تحليل الخطاب- كهدف من أهداف تدريس اللغة في المراحل الدراسية المختلفة-، والتي أضافت منظورًا جديدًا لتدريس اللغة، وأنشطتها الصفية عامة؛ الأمر الذى يزيد من اهتمام الطلاب بتحديد مجموعة الخصائص اللسانية الاجتماعية التى ترافق أى تفاعل لغوى؛ فتحدد الاختيارات اللغوية المتعلقة بتلك السمات، وتحقق التركيز على السياقات، ومدى إسهامها في تحديد بنية المعلومات، وتشكيل بنية الخطاب.

إن الخطاب ظاهرة معرفية ثقافية اجتماعية مركبة تتفاعل عبر الحدود المحلية، والعالمية، وتتجاوز حدود الزمان، والمكان، فتؤثر فينا، وتوجه فِكَرنا، وسلوكنا، وتحمل رسالة معينة- نرسلها إلى الآخرين، أو نتلقاها منهم- يستلزم فهمها تفكيك بنيتها اللغوية بتحليلها؛ لتعزيز قدراتنا على تفسير مضامينها، وأُطرها الثقافية، والإيدولوجية؛ كي يكون ذلك وسيلة لفهم ذواتنا، والآخرين، وما خلف الكلمات من رؤى، وقيم، وظواهر مجتمعية.

وباستقراء الأوضاع العالمية الراهنة نجد أن العالم في حاجة ماسة إلى مفهومي: الخطاب، والأخلاق كمفهومين عابرين للتخصصات كافة، والتفاعل بينهما؛ مما يشكل القدرة الخلاقة على الانتقال من تغيير الأقوال إلى تعديل الأفعال؛ فلا يمكن الفصل بين الأشكال الفنية، والمضامين المفعمة بحقائق الوجود، ومِنْ ثَمَّ؛ اتسعت دائرة الاشتغال بمصطلح الخطاب إلى جانب الأخلاق داخل إطار المقاربة التداولية.

وهذا ما دفع هابرماس إلى تفسير الخطاب الأخلاقي؛ وفقًا لمفهوم البراجماتية (التداولية)؛ بوصفه آلية اجتماعية لحل الصراعات؛ إذ تنظر إلى استخدام اللغة كوسيلة لتنسيق الأفعال، وترسيخ النظام الاجتماعي (جوردون،2015، ص.5).

وتتجلى العلاقة بين مهارات تحليل الخطاب، وبحوث الفعل الأخلاقي في عنايتها- في المقام الأول- بالتمييز بين المعرفتين: الضمنية، والصريحة، في تفسير الاستجابات عن النص الأخلاقي، والتي تشير إلى فحص التطور الوسيط بين الإنتاج (في أحد طرفي منطقة التطور القريب)، والاعتراف (في الطرف الآخر من منطقة التطور القريب)؛ فتُقَدَّم المعلومات للقراء (المدخلات)، ويُطلب إليهم تكرار المعلومات (المخرجات)، ثم تُقارن المدخلات بالمخرجات؛ مشيرة إلى التباين بين النمو والخبرة؛ لذا تُعد مهام القراءة، وتحليل الخطابات ذات علاقة وطيدة بالتطور الأخلاقي، ومِنْ ثَمَّ الأفعال الأخلاقية(Narvaez, 2001, P.48).

ولما كان الخطاب انعكاسًا للمجتمع، ووسيلة لفهمه؛ ذلك المجتمع الذى يعانى – في هذه الآونة- أزمات أخلاقية جسيمة تهدد بقاءه، ممثلة في بعض السلوكيات غير الأخلاقية؛ مثل: السلوك العدواني، والانحراف، والاعتداء الجنسي، والاغتيالات، والعنصرية، والتمييز الجنسي، والعنف المستمر الذى يحاصرنا في كل مكان، وكذلك التدني في سلوكيات مرغوبة؛ مثل: الكياسة، والشجاعة المدنية، والرعاية، والمسؤولية، والتسامح في الحياة اليومية؛ فإنه علينا السعي لإيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات الأخلاقية.

ويُعد علم النفس الأخلاقي أحد فروع علم النفس التى تبحث في تفسيرات السلوك غير الأخلاقي منذ عدة عقود؛ فقد طُوِّرَ ما لا يقل عن اثنى عشر نموذجًا في هذا المجال، هدفوا – في الأساس- إلى تفسير مدى امتلاك الأفراد لدوافع التصرف بصورة غير أخلاقية.

(Heinrichs, Oser, and Lovat, 2013, P.2)

ويُعد النمو الأخلاقى هو أحد جوانب نمو الشخصية الإنسانية، ويُعرّف بأنه: "مجموعة من القوى: المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية، والتحفيزية، والسلوكية التى تحدد عملية اتخاذ القرارات، والأفعال الأخلاقية"(Derryberry and Thoma, 2005,P.68).

ويُعرّف بأنه: "نشاط أو معالجة بشرية موجهة نحو الهدف، وتتحدد بنية الشخص للتصرف بشكل أخلاقي، أو بالمعتقدات المعيارية المجتمعية التي تحدد ما هو صواب أو خطأ".

(Vallerand et al., 1992, P.100)

كما يُعرّف الفعل الأخلاقى في علاقته بالأخلاق، والحكم الأخلاقي بأنه: "الإجراءات التي تثير الشعور بالفخر أو الخزي؛ مستندة – في ذلك- إلى أحكام أخلاقية تطبق القيم والقواعد التى تحدد الصواب، والخطأ، ولا تعد مجرد تعبيرات عن التفضيلات الشخصية أو المصالح الخاصة" (Morales, 2016,P.2).

وتنبع أهمية الفعل الأخلاقي من وجهة نظرها مفاداها أن تحليل عملية إنتاج السلوك الأخلاقي يُفيد في تعرف الأسباب الكامنة فيما وراء نجاح أو فشل السلوك الأخلاقي، كما يُفيد في تخطيط المواقف التعليمية التي تستهدف تنمية الفعل الأخلاقي.

وتُعد تنمية الفعل الأخلاقي ذو أهمية بالغة في تحسين الاختيارات الأخلاقية للفرد في المواقف الحياتية، كما تفيد في نمو المسؤولية الأخلاقية، واتساعها لتشمل الفرد، والجماعة، وصولًا إلى النطاق العالمي؛ فضلًا عن كون الفعل الأخلاقي تعبيرًا عن كيفية وصول الشخص إلى قراره الأخلاقي (التفكير الأخلاقي)، ومِنْ ثَمَّ وضع البرامج الإرشادية الملائمة، وتنمية التفكير الأخلاقي السليم، وما يترتب عليه من أفعال أخلاقية (Mealey,2004, P.13).

ولقد وضع جيمس ريست James Rest (1982) نموذج الفعل الأخلاقي المكون من أربع عمليات مستقلة وضرورية في السلوك الأخلاقي؛ هم: الحساسية الأخلاقية، والدافع الأخلاقي، والطابع الأخلاقي، والحكم الأخلاقي؛ حيث إنه بدأ بالمنتج النهائي- العمل الأخلاقي-، ثم حدد الخطوات التي تنتج مثل هذا السلوك؛ ممثلة فيما يأتي:

- ✓ أن يكون الشخص قادرًا على تقديم نوع من التفسير للسلوك الأخلاقي والإجراءات الممكنة، ومن سيتأثر -بما في ذلك نفسه- بكل مسار عمل، وكيف ستنظر الأطراف المعنية في تأثير هذا السلوك على رفاهيتهم.
- ✓ أن يكون الشخص قادرًا على إصدار حكم بشأن مسار العمل الصواب من الناحية الأخلاقية، ومِنْ ثَمَّ وصف ما يجب أن يفعله الشخص أخلاقيًا في ذلك موقف.

- ✓ على الشخص إعطاء أولوية للقيم الأخلاقية فوق القيم الشخصية الأخرى؛ فيُتخذ القرار الأمثل أخلاقيًا.
- ✓ أن يكون لدى الشخص ما يكفي من المثابرة، وقوة الأنا، ومهارات التنفيذ؛ كي يتمكن من التصرف أخلاقيًا، وتحمل الإرهاق والإرادة المتردية، والتغلب على العقبات.

(You and Bebeau, 2013, P.1)

لا نغفل - في هذا السياق- دور المدرسة بوصفها إحدى مؤسسات التربية النظامية، والتى يقع على كاهلها مسؤولية تربية النشء تربية ايجابية سليمة. وتُعد التربية الأخلاقية إحدى دعائم هذه التربية، وباستقراء أهداف المرحلة الإعدادية (2016) والتى تنص على: "إعداد التلاميذ؛ عقليًا، وجسميًا، وخلقيًا، واجتماعيًا، وقوميًا، وتوفير الدراسات والوسائل اللازمة لاكتشاف ميولهم، و قدراتهم، وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى مواصلة الدراسة – كلٌ حسب استعداده، وقدراته- في المرحلة الثانوية أو الفنية"؛ نجد أن توفير سبل النمو الأخلاقي ومِنْ ثَمَّ الفعل الأخلاقي هدف أصيل من أهداف المرحلة الإعدادية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦) .

ويُعد – أيضًا- هدفًا استراتيجيًا للمرحلة بأكملها -كما حددته وزارة التربية والتعليم- بالخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014 -2030 والتي نصت على أنه: "تُعد المرحلة الإعدادية حلقة تعليمية توجه جهودها نحو خريج يتقن المهارات اللغوية، والرياضيات، والعلوم، والاتصال، بما يؤسس انتقاله ونجاحه في المرحلة التالية، وتنمية قدراته الابتكارية والإبداعية، والتواصل على مستوى عالمي، مع تأكيد ترسيخ قيم المواطنة، والهوية العربية والقيم الدينية، والتكامل مع الآخر، وقبوله، والتفاعل معه"(وزارة التربية والتعليم، 2014، ص.73).

وعُقدت - تأكيدًا على أهمية تعليم الأخلاق، وتنمية الفعل الأخلاقي- عَديد من المؤتمرات لبحث هذه القضية ودور التعليم فيها؛ ومنها -على سبيل المثال-: المؤتمر العلمي الحادي عشر بكلية التربية جامعة الفيوم بعنوان "أزمة القيم في مؤسسات التعليمية" والمنعقد في الفترة ما بين: (25- 30 مايو لعام 2012)، والذى أكد على أن التربية الخلقية في المدرسة تتم من خلال تكاتف عديد من الأدوار من قِبل كلٍ من: إدارة المدرسة، والمعلم، والمناهج، والأنشطة المدرسية، والبيئة المدرسية، فالمناهج - على اختلافها- تدعم التربية الأخلاقية، وتهيىء فرصًا لتعليم الأخلاق، كما أُضيف إلى أدوار المعلم دور الموجه الأخلاقى؛ فهو مصدر للتربية الخلقية، مضطلع بتعريف التلاميذ بهذه القيم الاخلاقية وضرب الأمثال وتنمية التفكير الأخلاقى لديهم، وكذلك تخطيط المواقف التعليمية التى تستهدف فهم هذه القيم، والدفاع عن القيم الثابتة، والمتفق عليها في المجتمع، ولا يفوتنا – بالتبعية- دور المعلم كقدوة لتلاميذه.

(عثمان، 2012، ص ص.507-508)

كما أُجريت عديد من الدراسات المتضمنة بعضًا من أبعاد الفعل الأخلاقى؛ دراسة، وتحليلًا كدراستي:

- **عبد المجيد (2016) وعنوانها: "استخدام مدخل التحليل الاخلاقى في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير التأملى والحساسية الاخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية"**، والتى هدفت إلى قياس فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير التأملى، والحساسية الأخلاقية لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوى، وقد استخدم الباحث كلا المنهجين: الوصفي – وذلك في التأطير النظري لمتغيرات الدراسة، وبناء الأدوات-، والتجريبى – وذلك في إجراء تجربة الدراسة-،

وقد قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين بالتساوي: تجريبية، وضابطة عددها (25) طالبًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير التأملي، والحساسية الأخلاقية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

- **سعيد، وآخرون (2019) وعنوانها: "فاعلية استخدام نموذج آدى وشاير في تدريس الفلسفة لتنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية"**، والتى هدفت إلى تعرُّف فاعلية استخدام نموذج " آدى وشاير" لتدريس الفلسفة في تنمية الحساسية الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى وقد تطلب البحث تدريس وحدة "مبادىء التفكير العلمى" من كتاب الفلسفة المقرر على الصف الأول الثانوى، كما تطلب –أيضًا- إعداد مقياس الحساسية الخُلُقية، وقد تكونت عينة البحث من (76) طالبةً قُسِمّن إلى مجموعتين: تجريبية (٣٦) طالبة، وضابطة (40) طالبةً، وقد أسفرت نتائج البحث أن فاعلية نموذج "آدى وشاير" في تنمية الحساسية الخُلُقية في مادة الفلسفة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

ومِنْ ثَمَّ تتضح أهمية تنمية الفعل الأخلاقي – بوصفه حجر زاوية- في تنمية الشخصية المسؤولة أخلاقيًا على المستويات كافة، وكذلك تعرف ما وراء القرار الأخلاقي؛ فضلًا عن إيلاء مزيد من الاهتمام لتنميته لدى المراهقين؛ لما تمتاز به هذه المرحلة من أزمات نفسية أخلاقية، وهذا ما أيدته السياسة التعليمية في مصر بوصفه أحد أهم أهداف المرحلة الإعدادية.

وتقتضي تنمية مهارات تحليل الخطاب، والفعل الأخلاقي – في ضوء ما سبق- تغييرًا جذريًا في ممارسات التعليم بوصفه نشاطًا إنسانيًا، وسياسيًا، وايديولوجيًا، لا يستهدف وجودًا محايدًا للمتعلم؛ بل كيانًا واعيًا لتغيير عالمه، وتطويره، ومواجهة مشكلاته، يُؤسس - في المقام الأول- على وضع تجارب التلاميذ الحقيقية في إطار من التحليل الواعي، والتفكير النقدي المستمر.

وانطلاقًا من أن وجودنا في العالم ليس للتكيف معه فحسب؛ بل للعمل على تغييره؛ فيُعد التكيف لحظة في عملية التدخل، يقتضيها الطابعان: الإيديولوجي، والسياسي لمجتمعنا على اتخاذ قرارات أخلاقية. كما أن أفعالنا ذات بُعد عالمي، وأن "التواجد في العالم" يستلزم الاعتراف بمسؤولياتنا، والتزاماتنا تجاه البشر الآخرين، كما أن المستقبل لا يصنعنا، بل نناضل من أجل تحقيقه (Sartorio and Thomas, 2019, P.4).

وتتضح - في السياق نفسه- أهمية النظرية النقدية في التربية والتى تهدف إلى تزويد المتعلم بالمعرفة، وتنمية قدراته على الفهم، والوعى، ومن ثم التغيير، والاختيار للتحرر من عوامل القهر، وثقافة الصمت؛ لذا فإن امتلاك المتعلم للمعرفة دون استخدامها في العمل، وتغيير الواقع يجعلها ليست ذات معنى؛ فالمعرفة تتحدد قيمتها بكفاءتها على التغيير، وإشعال طاقات الأمل، ومواجهة الصعاب (فريري، 2006، ص ص.13-16).

ويتفق ذلك والتعليم من أجل الاستدامة (EfS) بوصفه بُعدًا أساسيًا للتعليم الجيد في القرن الحادي والعشرين؛ كأحد السبل الداعمة أبناءنا اليوم في مواجهة التهديدات المفروضة على أرض الواقع؛ مما يفرض علينا بناء أطرٍ تربوية؛ لتمكينهم من المشاركة في خلق مستقبل أكثر استدامة في حياتهم اليومية. ولا تخلو أطر التنمية المستدامة من تسليط الضوء على أهمية توفير بيداجوجيا الأمل؛ نظرًا لما نعيشه اليوم من تحديات عالمية غير مسبوقة والتي تمثل شبكة تهديد لنوعية حياتنا.

ولا تزال الدعوات إلى التغيير المستدام على المستوى المجتمعي مستمرة، وقد أدى هذا مؤخرًا إلى وضع الأمم المتحدة في عام 2015 سبعة عشر هدفًا للتنمية المستدامة، والتي يتعين تحقيقها بحلول عام 2030، وقد ارتبطت – بتحليلها – خمسة أهداف ببيداجوجيا الأمل؛ هم:

الهدف الأول: القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان.

الهدف الثالث: ضمان حياة صحية، وتعزيز الرفاهية للجميع في جميع الأعمار.

الهدف الرابع: ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.

الهدف الخامس: تحقيق المساواة بين الجنسين، وتمكين جميع النساء والفتيات.

الهدف العاشر: الحد من عدم المساواة داخل البلدان، وفيما بينها.

(Warwick, Warwick and Nash, 2017)

إن الأمل – في ضوء ما سبق- هو سبيل مواجهة اليأس، والتشاؤم، والقدرية من أجل تحسين العالم؛ لذا تُعرّف تربية الأمل؛ بأنها: " تنشئة المتعلمين؛ ليصيروا أكثر حضورًا في العالم من خلال الانخراط في قراءة الكلمة والعالم؛ مما يستلزم تطوير الفضول النقدي، ونظرتهم تجاه العالم، وتشجيع المعلمين والمتعلمين على التخيل، والحلم، والنضال؛ من أجل بناء أسس مجتمع ديمقراطي جديد" (Farahmandpur, 2006, P.90).

فلا يقترن تطور الأمل، أو اليأس – بطبيعته- في نفوس الأفراد بسيادة أى منهما في مجتمعهم، أو طبقتهم الاجتماعية، ويُعد التعليم فاعلًا أساسيًا في غرس الأمل، وتنميته في نفوس التلاميذ؛ كي يصيروا أداة فاعلة في مجابهة القهر، والتخلف، وتغيير مجتمعهم. ولا يتحقق الأمل بالموقف السلبي للمتعلم، واستقبال للمعلومات، وإيداع العلاجات، والحلول في متناوله فحسب؛ بل يلزم تحقيقه إعمال العقل، والتفكير النقدي في سبيل إيجاد الحلول للمشكلات الحقيقية؛ للتغلب عليها.

ورغم أن الغرض الأساسي من التعليم هو مراعاة الطبيعة الإنسانية للمتعلم؛ فإنه لا يزال النظام التعليمي بأكمله متجاهلًا ميول متعلميه، وآراءهم، ويعيق – في ضوء الممارسات التدريسية السائدة- تعلمهم، وإنسانيتهم معًا. ويشير وصف فريري لعملية التعليم- فيما يتعلق بمفهوم الأمل- إلى ضرورة احترام المعلم لتلاميذه، ولكرامتهم، ولميولهم، ومراعاة الظروف التي يعيشون فيها، وأهمية المعرفة المستمدة من خلال تجارب الحياة التي يجلبونها معهم إلى المدرسة؛ لذا يقع على كاهل المعلم الكشف عن فرص الأمل؛ دون النظر إلى العقبات القائمة، والاختلافات الواقعة(Jackson, 2005,P.794).

فمنهجية الأمل - في ظل فلسفة فريري- تتطلب من المعلمين أن يحددوا المشكلات المجتمعية التي تواجه تلاميذهم، ويحللوها؛ فضلًا عن استخدام التعليم كطريق لتطوير خطط العمل التي تجابه هذه المشكلات، وتنفيذها، وتقييمها، مما يستلزم توجيه التلاميذ نحو ممارسة التفكير النقدي، بما يساعدهم في الدفاع عن أنفسهم من الاضطهاد المنهجي.

(Martin, 2018,P.41)

وقد أُجريت عديد من الدراسات التي تهدف إلى إدراج أبعاد تربية الأمل في المناهج، والسياسات التعليمية بوجه عام؛ كدراسة كل من:

- **Carolissen, Bozalek, Nicholls,Leibowitz, Rohleder, Swartz (2011) بعنوان: "بل هوكس والتدريس والتعليم عبر الحدود: علم تربية الأمل"**، التى ركزت على مفهوم تربية الأمل؛ بوصفه الفعل من خلال الحوار، والعلاقات العاطفية الإنسانية الكامنة فيما وراء عملية التدريس، وتعنى هذه الدراسة بتحليل طرائق التدريس المستخدمة في مناهج المشروعات البين مؤسيسة، والبين تخصصية في جامعات stellenbosch؛ بعنوان المجتمع، والذات، والهوية(CSI)، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة استخدم مجموعة من التقنيات التشاركية؛ كالتعلم المدمج، والقراءة النقدية، والمسرح، والفن، والأفلام، وورش العمل، والعروض التقديمية؛ لدعم استكشاف الطلاب لأعمالهم الخاصة، والُهويات الشخصية، والاجتماعية، والمهنية لزملائهم.

- **McDougall, Holden and Danaher (2012) بعنوان: "بيداجوجيا الأمل: إمكانيات التحول الاجتماعي والشخصي في اللغة الأكاديمية ومنهج التعلم"**، والتي هدفت إلى تعرُّف الفلسفة التي تقوم عليها مناهج تعلم اللغة الأكاديمية (ALL) والتي يتم تدريسها للطلاب في الجامعة الأسترالية، وذلك في وقت يتزايد فيه الاهتمام بالتوسع في التعليم الجامعي بوصفه وسيلة للوفاء بالأهداف: الاجتماعية، والاقتصادية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن الفلسفة الكامنة وراء هذه المناهج تستند إلى التدريس من أجل الأمل، وفسرت "الأمل" بأنه إيمان بإمكانية وجود مستقبل مختلف؛ فيُزَوَّد الطلاب بفرص للمشاركة في حوار نقدي حول العالم وأنفسهم، ومشاركة هذه الفِكَر في صورة مجموعات؛ مما يعني تشجيع الطلاب على تبني أسلوب التفكير النقدي بما ينمي لديهم المسؤولية الاجتماعية، والتغير الشخصي، والاجتماعي.
- **Heaton(2020) بعنوان: " تربية الأمل: أساس التغيير في أنظمة التعلم القائمة على المكان"**، والتى هدفت- في ضوء خبرات التعلم القائم على المجتمع، وتغييره- إلى تنمية مفهوم تربية الأمل لدى المتعلمين، وذلك بإشراكهم في حل المشكلات الثقافية، والاجتماعية السائدة في مجتمعهم بما يزيد قدرات المتعلمين على مواجهة المستقبل بكل ما فيه من تحديات، وأكدت الدراسة فاعلية مدخل التعلم القائم على المكانplace based education في تطوير المتعلمين أنفسهم، ومجتمعهم، والعالم أجمع؛ وذلك بوصفه وسيلة دمج حقيقية للمتعلمين بطرائق ذات معنى في مجتمعاتهم بما يزيد مسؤلياتهم تجاهها؛ من خلال التعلم في إطار قصصي يعبر عن النظامين: الثقافي، والاجتماعي، ويتضمن تحليل محتوى النتاجات الأدبية المعبرة عن المشكلات المجتمعية المعاصرة.

ويتضح – في ضوء ما عُرِض من دراسات عُنيت بمفهوم "تربية الأمل"- أن:

- تضمين مفهوم تربية الأمل في المناهج يُعد تركيزًا على الحوار، والعلاقات العاطفية الإنسانية فيما وراء عملية التدريس، وكشف الهويات الشخصية والاجتماعية، وإمكانية وجود مستقبل أفضل، وتزويد التلاميذ بفرص المشاركة في حوار نقدي حول العالم، وأنفسهم.

- معظم الدراسات التى عُنيت بمفهوم تربية الأمل معظمها قد أُجريت في المرحلة الجامعية، في حين انعدمت الدراسات – في علم الباحثتين- التى عنيت بذلك المفهوم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، أو التى استخدمت المنهج شبه التجريبي.

الأمر الذي يظهر أهمية الدراسة الحالية في تضمين أبعاد مفهوم تربية الأمل؛ بما يشجع على تحقيق إيجابية المتعلمين؛ أى التكامل بين الحوار، والعمل، والتفكير؛ كي يكونوا شركاء في اتخاذ القرارات، وإيجاد حلول للمشكلات. وذلك ما يجعل تضمين هذا المفهوم أدعى في مناهج التعليم ما قبل الجامعي، والتي تتسم بالرتابة والانتظام على وتيرة واحدة في منأى عن التطور والتجدد، وتحقيق ما تنشده المجتمعات الحديثة في الأجيال المستقبلية من تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي.

وبناء على ماسبق وفي ضوء ما أجرته الباحثتان من دراسة استكشافية؛ للوقوف على واقع مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي، فطبقت أداتا البحث: اختبار تحليل الخطاب، ومقياس الفعل الأخلاقي على عينة قوامها (10) تلاميذ بالصف الأول الإعدادي خلال الفصل الدراسى الثاني من العام الدراسي 2019/ 2020 ؛ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: اختبار تحليل الخطاب الأدبي: ويوضح الجدول رقم (١) الآتي نتائج التطبيق الاستكشافي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي:

جدول رقم (1): نتائج التطبيق الاستكشافي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي:

م	مهارات تحليل الخطاب الأدبي.	النسبة المئوية لاستجابات التلاميذ		
		دائمًا	أحيانًا	أبدًا
١	تحليل بنية الخطاب الأدبي.	%30	%20	%50
٢	معالجة فِكَر الخطاب.	%15	%15	%70
٣	إبراز المضمون الاجتماعي لأسلوب الخطاب، ولغته، وتأثيرهما.	%10	%10	%80

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- ✓ أن نسبة (50%) من التلاميذ يفتقدون الوعي بأهمية تحليل بنية الخطاب الأدبي، ويعكس ذلك عدم وعيهم بقيمة الخصائص التنظيمية للخطاب، وألفاظه في التعبير عن الْهوية الثقافية، والاجتماعية، والدينية لمرسل الخطاب، وأثرها في متلقيه.
- ✓ أن نسبة (70%) من التلاميذ لا يعنون بمعالجة فِكَر الخطاب؛ أي تحديد عناصر سياق الحال في الخطاب، بما يعبر عن مضمون القضية الأساسية للخطاب، كما لا يعنون بتحديد دلالات أفعال الكلام في
- ✓
- ✓ الخطاب، أو تحديد عناصر الصورة الذهنية الممثلة في الخطاب.
- ✓ أن نسبة (80%) من التلاميذ يغفلون الوقوف على المضمون الاجتماعي لأسلوب الخطاب، ولغته بما يعكس علاقات السلطة التى ساعدت في تشكيل الخطاب، أو العناصر الإيدولوجية، والصراعات التى يعكسها، والعلاقات الاجتماعية المجسدة في المجتمع.

ونَخْلُصُ – في ضوء ما سبق- إلى أن تحليل التلاميذ للخطاب الأدبي يتسم بالشكلية، ويُعنى بالبنية السطحية الظاهرة للخطاب، وذلك مع ندرة التطرق لأبعاد الخطاب الدلالية، ومضامينه الاجتماعية، أو السياسية، ..... أو غيرها التى تجسد واقع المجتمع، ومشكلاته، وعلاقاته.

ثانيًا: مقياس الفعل الاخلاقى: ويوضح الجدول رقم (٢) الآتي نتائج التطبيق الاستكشافي لمقياس الفعل الأخلاقي:

جدول رقم (2): نتائج التطبيق الاستكشافي لمقياس الفعل الأخلاقي:

م	أبعاد الفعل الأخلاقي	النسبة المئوية لاستجابات التلاميذ		
		دائمًا	أحيانًا	أبدًا
١	الحساسية الأخلاقية.	%٢٠	%٢٠	%٦٠
٢	الدافعية الأخلاقية.	%١٠	%١٥	%٧٥
٣	الشخصية الأخلاقية.	%٢٠	%١٠	%٧٠
٤	الحكم الأخلاقي.	%٥٢ من التلاميذ صُنفوا في المرحلة الأولى من مراحل النمو الأخلاقي. %٢٥ من التلاميذ صُنفوا في المرحلة الثانية من مراحل النمو الأخلاقي. %٩ من التلاميذ صُنفوا في المرحلة الثالثة من مراحل النمو الأخلاقي. %٧ من التلاميذ صُنفوا في المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي. %٤ من التلاميذ صُنفوا في المرحلة الخامسة من مراحل النمو الأخلاقي. %٣ من التلاميذ صُنفوا في المرحلة السادسة من مراحل النمو الأخلاقي.		

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

- ✓ أن نسبة (٦٠%) من التلاميذ يعانون انخفاضًا في الوعي بكيفية تأثير تصرفاتهم على الآخرين، ولا يستطيعون تحديد أكثر الاستجابات ملائمة في أى موقف أخلاقي.
- ✓ أن نسبة (٧٥%) من التلاميذ يؤكدون – رغم وعيهم بما يجب عليهم القيام به- عدم قدرتهم على تنفيذ الأفعال الأخلاقية.
- ✓ أن نسبة (٧٠%) من التلاميذ يتسمون بعدم المثابرة والخوف من تنفيذ الخطط الأخلاقية ويعتقدون في صعوبة التعامل مع المواقف الضاغطة، واستحالة تنفيذ خطط الأفعال الأخلاقية إزاءها؛ مما يلزمهم الهروب من تلك المواقف.
- ✓ أن نسبة (٥٢%) من التلاميذ يصدرون أحكامًا أخلاقية، ويبررونها وفقًا للمرحلة الأولي من مراحل النمو الأخلاقي لكولبرج وهي **"مرحلة أخلاقية العقاب والطاعة"** والتى يقع فيها غالبية الأطفال تحت سن عشر سنوات، وفيها يربط الفرد الأحكام الأخلاقية بقواعد السلطة الخارجية، فالصحيح أو المقبول هو ما تثيب عليه السلطة، والخطأ أو غير المقبول فهو ما تعاقب عليه السلطة، في حين أنه يُفترض أن يصدروا أحكامهم الأخلاقية في ضوء العرف والقانون كما هو في المرحلتين: الثالثة، والرابعة والتى يتضح في الجدول السابق انخفاض نسب استجابات التلاميذ تتراوح ما بين: (٧%- ٩%).

ونَخْلُصُ – في ضوء ما سبق- إلى تدنى مستوى العمليات النفسية الأربعة لدى تلاميذ المرحلة، الأمر الذى يعكس سلوكياتهم، وأفعالهم الأخلاقية.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقى؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ ويتفرع عنه أربع أسئلة فرعية؛ وهم:

١- ما النموذج القائم على تربية الأمل؟

٢- ما البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٤- ما فاعلية برنامج قائم على نموذج تربية الأمل في تنمية الفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث فيما يأتي:

١. التأكيد على أهمية تعلم اللغة في سياقات اجتماعية، وثقافية واقعية تعكس صورة المجتمع الخارجي.
٢. التأكيد على أهمية تعلم اللغة كوسيلة فهم المتعلم لذاته، ومجتمعه، وحل مشكلاته.
٣. غرس الشعور لدى المتعلمين بقيمة اللغة في التعبير عن المجتمع، والسياق الاجتماعي.
٤. حث المتعلمين على تعلم اللغة بوصفها وسيلة لتواصل فعال مثمر؛ وفقًا لإطارٍ إيدولوجيٍ يحقق التأثير، والتأثر المتبادلين في عقول أفراد التواصل، ونفوسهم.
٥. تنمية الفعل الأخلاقي في سياق أخلاقيات الحياة اليومية، والإبتعاد عن المعضلات الأخلاقية الافتراضية.
٦. توجيه أنظار المعلمين، وأولياء الأمور نحو أهمية الفعل الأخلاقى، والعمليات النفسية الكامنة خلفه في تشكيل شخصية التلميذ.
٧. التأكيد على حرية التلميذ في أفعاله، وتصرفاته التى تخضع لإرادته، واختياره، ومِنْ ثَمَّ تحمل مسؤولية قراراته.
٨. غرس الشعور بالأمل في نفوس تلاميذ المرحلة الإعدادية في سبيل مواجهة الإحباطات، ومواقف اليأس.
٩. التأكيد على كون التفكير النقدي أحد أهداف المناهج ضمن المواد الدراسية المختلفة.
١٠. حث المعلمين على الابتعاد عن التدريس القائم على الحفظ والتلقين إلى التدريس النقدى، وما يستلزمه من تغير في أدوارهم، وفي طبيعة العلاقات بينهم، وبين تلاميذهم.
١١. لفت انتباه مخططي المناهج الدراسية بضرورة تضمين المشكلات الاجتماعية القائمة في المجتمع المصرى ضمن تلك المناهج؛ كي لا يشعر التلميذ بالغربة في مجتمعه، ويصير أداة فاعلة في حل هذه المشكلات.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ≤(0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار تحليل الخطاب الأدبي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ≤(0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لمقياس الفعل الأخلاقي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- ✓ **الحدود البشرية**: والتى تمثلت في (٣٦) تلميذًا وتلميذة بالصف الأول الإعدادي (١٩ تلميذًا و١٧ تلميذة) بمدرستي: "الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية بنين" بإدارة شرق التعليمية، و"عرفان الإعدادية بنات" بإدارة وسط التعليمية، وقد آثرت الباحثتان تطبيق البحث على تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وذلك لأنها:

١- تُعد بداية لمرحلة المراهقة والتى تبدأ من سن الثالثة عشر وهى مرحلة وسيطة بين مرحلتي: الطفولة، والرشد يمر فيها الفرد - سواء كان فتى أو فتاة- بتغيرات واضطرابات في جميع جوانب النمو: الجسمي، العقلي، الاجتماعي، والانفعالي؛ حيث تزداد قدرة المراهق على التخيل؛ فيتخيل صورًا لما يتوقعه في حياته، والتى تظهر في صورة أحلام اليقظة والتى تُقبل حال كونها دافعًا للمراهق لبلوغ أهدافه وآماله في الواقع.

٢- تتسم بزيادة قدرة التلاميذ على التفكير المجرد، والتحليل المنطقي، وحل المشكلات، كما تزداد قدرتهم على مناقشة العوامل التى تستند إليها القضايا؛ كي يكونوا قادرين على تفسيرها.

٣- تمتاز بزيادة صلة التلاميذ بمجتمعهم، ويصيرون أكثر وعيًا بمشكلاته؛ مما يتطلب تدعيم مشاعر الانتماء للمجتمع، ومِنْ ثَمَّ السعي نحو تغييره للأفضل.

- ✓ **الحدود الموضوعية**: والتى اقتصرت على مهارات تحليل الخطاب الأدبي، وتتضمن: مهارة تحليل بنية الخطاب، ومهارة معالجة فِكَر الخطاب، ومهارة إبراز المضمون الاجتماعي لأسلوب الخطاب، ولغته، وتأثيرهما.

ويقتصر البحث على أبعاد الفعل الأخلاقي، والممثلة في: الحساسية الأخلاقية، والدافعية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والشخصية الأخلاقية.

أدوات البحث، ومواده التعليمية:

١- أدوات البحث:

أ-اختبار تحليل الخطاب الأدبي (إعداد الباحثتين).

ب- مقياس الفعل الأخلاقي (إعداد الباحثتين).

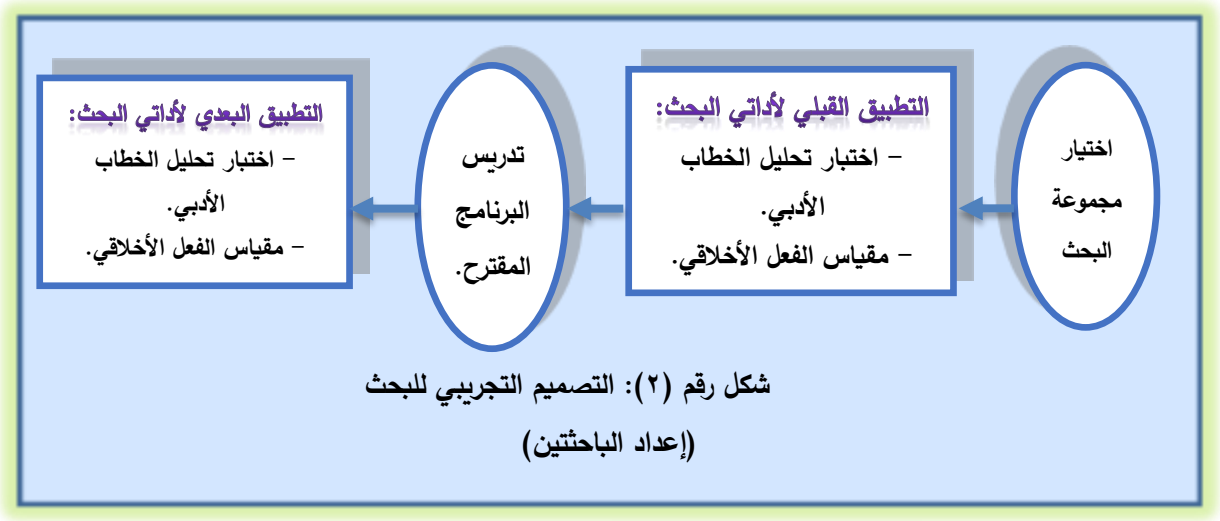
٢- المواد التعليمية:

أ- دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح.

ب- كتاب التلميذ.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثتان – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه- على التصميم التجريبي ذي القياسين: القبلى، والبعدى لأداتي البحث؛ وهو ما يوضحه الشكل رقم(٢) الآتي:



شكل رقم (٢): التصميم التجريبي للبحث

(إعداد الباحثتين)

مصطلحات البحث:

- ✓ **تربية الأمل** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: " فلسفة تربوية نقدية لواقع المجتمع، وقضاياه، تسعى إلى ترسيخ مشاعر إيجابية لدى التلاميذ لتغيير هذا الواقع، وبناء مجتمع جديد في ضوء كل المخاطر، والتهديدات السائدة، والتى تعوق تحقيق هذا الحلم؛ وذلك من خلال الممارسات المعيارية التالية: الحوار النقدى، وبناء المجتمع، وبناء الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وحل المشكلات".
- ✓ **تحليل الخطاب الأدبي** ويُعرَّف – إجرائيًا- بأنه: "تفكيك الخطاب الأدبي إلى أجزائه الصغرى(الألفاظ، والتراكيب، والجمل)؛ للوقوف على فِكَره، ومضامينه الثقافية، والإيدولوجية؛ بغية التواصل".
- ✓ **الفعل الأخلاقي** ويُعرَّف – إجرائيًا- بأنه: "سلوك يتوافق مع مبادىء الصواب، والخطأ في نطاق المسؤولية الأخلاقية، وينطوى على أربع عمليات نفسية تتفاعل معًا لحدوث هذا السلوك؛ وهم: الحساسية الأخلاقية، والدافعية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والشخصية الأخلاقية".

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ اتبعت الباحثتان – للإجابة عن أسئلة البحث الحالي- الخطوات الآتية:

أولًا: التأطير النظري لمتغيرات البحث.

ثانيًا: إجراءات البحث: وتتضمن:

١. بناء نموذج تربية الأمل.

٢. إعداد المواد التعليمية، وأداتي البحث.

٣. إجراء الدراسة الميدانية للبحث.

ثالثًا: نتائج البحث، وتفسيرها.

رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

ثانيًا: التأطير النظري لمتغيرات البحث.

يتضمن هذا القسم من البحث الحالي عرضًا تفصيليًا وافيًا لمتغيرات البحث **وذلك على النحو الآتي:**

- **المحور الأول: تحليل الخطاب الأدبي Literary Discourse Analyzing**؛ وتضمن: ماهية الخطاب، وموقعه من الظواهر المجتمعية، ثم تحديد ماهية تحليل الخطاب الأدبي، ونشأته، ومداخله، ثم مراحل تحليل الخطاب، ومهاراته، وأخيرًا أهمية مهارات تحليل الخطاب.
- **المحور الثاني: الفعل الأخلاقي Moral Action**؛ وتضمن: ماهية الفعل الأخلاقي، ونظريات النمو الأخلاقي، ونموذج الفعل الأخلاقي، ومبررات تنمية الفعل الأخلاقي.
- **المحور الثالث: نموذج تربية الأمل Pedagogy of Hope Model**؛ وتضمن: باولو فريري والنظرية النقدية في التربية، وماهية تربية الأمل، ومبادئ تربية الأمل لباولو فريرى، وأبعاد مفهوم تربية الأمل، وأهمية تربية الأمل في التعليم، وأهمية تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب، والفعل الأخلاقي، **وهو ما سيُعرض- تفصيلًا- فيما يأتي:**

المحور الأول: تحليل الخطاب الأدبيLiterary Discourse Analyzing:

أولًا: ماهية الخطاب، وموقعه من الظواهر المجتمعية:

١- ماهية الخطاب:

حُدِد الخطاب لغةً بأنه: الخطاب، والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة، وخطابًا، وهما يتخاطبان". "والمخاطبة مفاعلة من الخطاب، والمشاورة". (ابن منظور، ١٩٩٤، ص.٣٦١)

ولا يكون الخطاب خطابًا ما لم يتوافر فيه ثلاثة عناصر رئيسة؛ أولها: الكلام؛ أى الرسالة المجردة من السياق المقامى، وثانيها: الموقف أو السياق المقامى، وثالثها: أطراف التخاطب، وإذا اجتمعت هذه العناصر في شكل لغوى اصطلح على تسميته الخطاب. ويمكن اختصار الخطاب في مكونين رئيسين؛ هما: الشكل اللغوى (السياق اللغوي)، والموقف الاجتماعي (السياق الاجتماعي، وأطراف التواصل).

أما الخطاب اصطلاحًا فقد عنى اللغويون، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس– في العقود الماضية- بدراسة الخطاب؛ نظرًا لتأثيره في إدراك الواقع، والهوية الذاتية، والتغيير المجتمعي، لكن يبقى الخطاب مفهومًا معقدًا، ومثيرًا للجدل. **وتعددت تعريفاته على النحو الآتي:**

الخطاب هو:" أى استخدام للغة المنطوقة، أوالمكتوبة، ويُنظر إليه على أنه ممارسة اجتماعية"(Fairclough,1995,P.71).

ويُعرّف بأنه: "شكل من أشكال النشاط الاجتماعى يُشكل المجتمع، والثقافة، وهو جزء لا يتجزأ من علاقات السلطة"(Fairclough and Wodak, 1997,P.80).

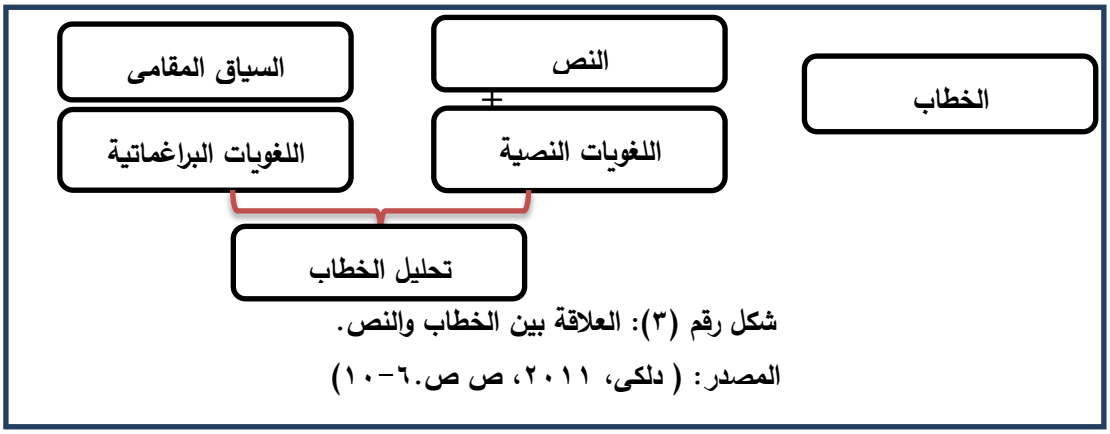
ويُعرّف بأنه: "طريقة في الكلام (المكتوب/المنطوق) تُعطى– من منظور محدد- معني للخبرات، وتُسهم في تصوير الهويات، والعلاقات الاجتماعية، ونظم المعارف، والعلاقات". (Jorgensen and Philip, 2002,p.67)

كما يُعرّف بأنه: "نظام اتصال يمتد إلى ما وراء اللغة المكتوبة، والمنطوقة؛ ليصل إلى الصور البصرية، وغير اللفظية في النص؛ وهو نظام يُولد من الوقائع المحيطة، ويحمل معانيها".
(Varga, 2010, P.10)

ويمكن- في ضوء ما سبق- تحديد أبعاد الخطاب في أربعة أبعاد، هم:

- **البعد الاجتماعي**: يُعنى بممارسة اللغة في سياق اجتماعى يجسد لغة التفاعل بين أفراد مجتمع التواصل.
- **البعد الذاتي**: يُعنى بانعكاس ذات المرسل، وتأثيره في ذاتية المتلقى.
- **البعد القصدي**: يُعنى بتصوير طبيعة المجتمع، وثقافته، وإيدلوجيته بما يستهدف حل مشكلاته.
- **البعد التواصلي**: أى علاقة التواصل بين طرفين: المرسل، والمستقبل.

ويختلف مفهوم الخطاب عن مفهوم النص؛ فيُعد النص جسدًا يثير تماسكه، وارتباطه نحاة النص، ولكنه يستمد حياته من الخطاب الذى يبعث فيه الروح، والقدرة على التواصل؛ وهو ما يوضحه الشكل رقم (٣) الآتي:



شكل رقم (٣): العلاقة بين الخطاب والنص.

المصدر: (دلكى، ٢٠١١، ص ص.٦-١٠)

إن النص – في ضوء الشكل السابق- بنية لغوية في حالة نظامية سكونية، يضفي عليها الخطاب الحيوية، والحركة؛ ليعبر عن اللغة في حالة براجماتية عملية تشير إلى الاستخدام الفعلي بين طرفين في موقف تواصل ما، وسياق اجتماعي محدد؛ وبذلك تعالج اللغويات النصية الخطاب بوصفه نصًا لغويًا (تمظهرًا داخليًا للغة)، بينما تعالج البراغماتية الخطاب بوصفه نتاجًا لعوامل خارجية (تمظهرًا خارجيًا للغة) (دلكى،٢٠١١، ص ص. ٦-١٠).

٢- موقع الخطاب من الظواهر المجتمعية:

إن الخطاب من منظور اجتماعى هو: "كل لغة متجلية في صورة تواصلية أو اجتماعية"، وهو لغة التفاعل بين أفراد المجتمع الذين يتواصلون باللغة.

(عكاشة، ٢٠٠٥، ص.٣٩).

ويُعد تحليل الخطاب تحليلًا للغة المستخدمة؛ فلا يمكن حصر الخطاب في عملية وصف الصيغ اللغوية بعيدًا عن وظائف هذه الصيغ، وأهدافها في المجتمع؛ الأمر الذى يوضح كيف يمكن للغة أن تخلق التفاعلات الاجتماعية.

فقد عرفت دول العالم طريقها نحو الديمقراطية، واتسع المجال ليتضمن هذا التصور الجديد للغة الذى أفصح عنه بروز مصطلح الخطاب، وما أسند إليه من خصائص أنزلت اللغة من عليائها إلى ساحة الاستعمال، وفتحتها على المقاصد والأفعال، وقرنتها بالسياقات التى تكتنفها، ودعت إلى ضرورة تناولها في ضوء ما يجرى بين مستعمليها من تفاعلات، واضطرت الأطراف المتنافسة إلى البحث عن أدوات تزين للإنسان هذا الرأى أو ذاك ويؤثرون بها في الرأى العام؛ مما جعل الخطاب فضاء تصادم يحوج القارئ إلى أن يتحصن في موقع معين منه يدافع عن قيمه، وفِكَره، ومن ثم يثبت هويتيه: الاجتماعية، والإيديولوجية.
(عبيد، ٢٠١٣، ص.٢٠).

وفي سياق آخر فإن كل ممارسة اجتماعية ذات علاقة وطيدة باللغة أو بالخطاب تفترض ممارسة السلطة، ومن الضرورى ألا تقتصر السلطة هنا على الفعل السياسي، أو العسكري، أو الإداري؛ بل نقصد بها الهيمنة على الاختيار، واتخاذ القرار.
(يطاوى، وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٣٨).

ومِنْ ثَمَّ يمكن القول إن اللغة موجودة بالقوة، ويوجدها الخطاب بالفعل في مجال وسياق التواصل، والأحداث؛ فيدافع بها الفردعن فِكَره، ويثبت هويته، وإيدلوجيته؛ كسبيل لتحقيق سلطته، ونفوذه، وهيمنته، وتشكيل أدواره الاجتماعية. الأمر الذى لا يمكن معه حصر الخطاب في عملية وصف الصيغ اللغوية بعيدًا عن وظائف هذه الصيغ، وأهدافها في المجتمع. وتتعدد أنواع الخطاب؛ وفقًا لطبيعته، وغرضه؛ فيما بين: الخطاب الديني، والسياسي، والأدبي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **الخطاب الديني**: وهو أكثر الخطابات عمومية بكل مدارسه؛ لأنه كونه سلطويًا يعبر عن أمر تسليمي إذعاني يطالب بالإيمان بالغيب، وبالعقائد، ويعتمد على التصوير الفني، وإثارة الخيال، والحياة المستقبلية.
- **الخطاب الأخلاقي:** وهو خطاب الفضائل، وتمييزها عن الرذائل، واختزال العقائد، والنظريات إلى سلوك فاضل، ومعاملة حسنة.
- **الخطاب السياسي:** وهو خطاب السلطة الذي يوجه -عن قصد- نحو المتلقي للتأثير عليه، وإقناعه بمضمون الخطاب، ويلجأ غالبًا إلى استثارة الرموز في عقول المخاطبين من أفراد المجتمع؛ ليتمكن من تحقيق هدفه.
- **الخطاب الأدبي:** وهو الخطاب ذو القدرة على التأثير في المتلقي، وإثارة خياله بمقدار ما فيه من إبداع من جانب الأديب(المشاقبة، ٢٠١٤، ص ص. ١١٣- ١١٦).

ومِنْ ثَمَّ يُعد البحث في لغة الخطاب الأدبي بحثًا في الوظائف، والأشكال الخاصة بالأنظمة الاعتباطية للرموز النصية، ومحاولة تحديد دلالتها، ومعانيها، فكل لغة – هى في ذاتها- إنجاز جمعي في التعبير، والتواصل(صمود، ٢٠٠٨ ، ص.٢٥- ٢٦).

ومن ناحية أخرى يتطلب تحليل الخطاب الأدبي من المحلل التحليل على مستويين؛ الأول: مستوى الدراسات الأدبية اللغوية، والثاني: دراسة المجال الاجتماعي لتحليل الخطاب (السيد، ١٩٩٦، ص.٥٠).

وباستقراء ما سبق؛ يتضح أن الخطاب الأدبي كيان ذو طبيعة إبداعية بلاغية فريدة تكسبه من الاحتمالات اللغوية، والدلالات المقصودة -غير المتوقعة- ما يفوق نطاق المعاني المعجمية لألفاظه؛ وما من سبيل للوصول إلى كُنْه هذه الخطابات إلا بالاعتماد على تحليلها بدءًا من الملامح الشكلية اللغوية، وصولًا إلى الأطر الإيديولوجية، والثقافية التى تجسد طبيعة المجتمع، ومشكلاته؛ كسياق مقامي لموضوع الخطاب، ثم كسياق قصدى يستهدف الكشف عن المجتمع الخارجي، ومشكلاته، وما يسوده من علاقات اجتماعية بين أفراده، وما يواجههم من آلالام، وصعوبات.

ثانيًا: ماهية تحليل الخطاب الأدبي، ونشأته، ومداخله:

إن تحليل الخطاب مصطلح جامع لاستعمالات كثيرة، ويعالج موضوعات واسعة نحو: التداولية، والأسلوبية، والسيمائية، ويسهم في فك شفيرات الخطاب من أجل فهمه، واستكانة مدلولاته دون النظر إلى نوعه؛ سياسيًا كان، أو أدبيًا، أو اجتماعيًا، أم تعليميًا.

فتحليل الخطاب يتجاوز البنية السطحية إلى دراسة الظروف الخارجية التى أدت إلى إنتاجه، والمقصد منه(عكاشة، ٢٠٠٥، ص.٧).

1- ماهية تحليل الخطاب الأدبي، ونشأته:

إن جذور ذلك المصطلح تعود إلى العالم اللغوي "هاريسHarris 1952" من خلال بحثه المُعَنوْنَ بـ "تحليل الخطاب"؛ وذلك بوصفه أول لسانى حاول توسيع حدود موضوع البحث اللسانى ليتعدى حدود الجملة إلى الخطاب؛ وانطلاقًا من توسيع حدود الوصف اللسانى إلى ماهو خارج الجملة؛ ليشمل العلاقات الموجودة بين كل من: اللغة، والثقافة، والمجتمع.

(يقطين، ١٩٨٩، ص.١٧)

وتعددت تعريفات تحليل الخطاب على النحو الآتى:

- يُعرّف بأنه: " كيفية استعمال الناس اللغة أداة للتواصل، وكيف يؤلف المتكلم رسائل لغوية يوجهها إلى المتلقى، فيقوم هذا بمعالجتها لغويًا على نحو خاص لتفسيرها".
(براون، ويول، ١٩٩٧، ص. ى)
- ويُعرّف بأنه: "أسلوب بحث شامل يشير إلى عمليات ممارسة اللغة من خلال: ما وراء الفعل، والأيديولوجيا، والمعرفة، والمحادثة، والسرد، والتعبير والتفاوض، والسلطة والقوة المتحولة من شخص إلى آخر"(Sözen, 1999, P.74).
- كما يُعرّف بأنه: "استخدام المحلل لمنهجية مُدَقَّقة تمكنه من تعرُّف دلالة الخطاب، وبنيته العاملية، والتحديد مُدَقَّق للعلاقة بين عناصره: المخاطَب، والمخاطِب، وموضوع الخطاب، وسياقه، ومحاولة فهم كل ما يدعم عملية التواصل، أو يعوقها".
(McCarthy, 2000,P.66)
- كما يُعرّف بأنه: " تفكيك الخطاب المتماسك المكتوب، أو المسموع إلى بنيات جزئية فاعلة ومتفاعلة، داخلية وخارجية؛ من أجل معرفة مختلف المرجعيات الخطابية، والأسس المعرفية، والأطر النظرية له، والتى أسهمت في تشكيله، فضلًا عن معرفة مضامينه، ومحتوياته، وغاياته، ومعاييره، وفضائله، وبنياته، وجنسه"(سعدية، ٢٠٠٩، ص.٣).

ويمكن – في ضوء ما سبق من تعريفات- تعريف تحليل الخطاب الأدبي؛ بأنه: "تفكيك الخطاب الأدبي إلى أجزائه الصغرى (الألفاظ، والتراكيب، والجمل)؛ للوقوف على فِكَره، ومضامينه الثقافية، والإيدولوجية بغية التواصل"؛ **وبذلك يتضح من التعريف السابق أن مهارات تحليل الخطاب تعين التلاميذ على فهمه، وتفسيره، وتحليله؛ في ضوء ما يأتي:**

- طبيعة الخطاب الأدبي بوصفه وسيلة للتواصل الاجتماعي في إطار بلاغي جمالي إقناعي يحقق التفاعل، والتواصل بين طرفيه.
- تجزئة النص الأدبي، وتفكيكه؛ بغرض إعادة بناء مضمونه، ومحتواه.
- تجزئة البنى اللغوية (الألفاظ، والجمل، والتراكيب) التى تُعد انعكاسًا لمضامين، ومعانٍ خفية وراءها.
- تحليل الاستخدام الفعلي للغة، وما يتضمنه ذلك من جوانب: ثقافية، وإيدولوجية.

وبناءً عليه؛ فلا يُعد تحليل الخطاب تحليلًا للنص، وشرحًا له فحسب؛ بل يتعدى ذلك بأن يُعنى بمواقع المتكلمين الاجتماعية، وخصائصهم التلفظية التى تمنح خطابهم هوية تلفظية خاصة، ومِنْ ثَمَّ يُعد تحليل الخطاب مجالًا نصيًا، ونقديًا معًا يرتبط بتحليل النصوص، والقضايا المرتبطة بها؛ وصولًا إلى القضايا الكبرى المتعلقة بالخطابات؛ أى مجموع المستويات التى تعكس فكر الإنسان، ومشاعره، وشخصيته. فلكل خطاب اختيارات يختارها، ومواقع يتخذها، وألفاظ يتوسل بها، وأسلوب يميزه عن غيره من فنون الخطاب، وهذا ما يثبت هوية الكاتب الاجتماعية، والمذهبية، والفكرية؛ قصد بلوغ الملامح الجمالية للإبداع.

٢- مداخل تحليل الخطاب:

وقد تعددت مداخل تحليل الخطاب، وتدرجت من الشكل اللغوى إلى المضمون الكامن خلف اللغة، لتكشف عن اجتماعيته؛ أى ظروف إنتاجه، وتلقيه في علاقة متبادلة بين الكاتب، والمتلقي؛ وذلك على النحو الآتي:

- المدخل اللساني في تحليل الخطاب:

لقد ترك التحليل البنيوي مجالًا واسعًا للغة، وفضاءً خصبًا لدراستها وفقًا لمستويات ست: صوتي، وتركيبي، وصرفي، ودلالي، ومعجمي، وبلاغي؛ إلا أنه ظل مقيدًا بمستوى الجملة دون أن يتجاوزها، وظل الخطاب – في مضمونه- محتجزًا في سياقات الجمل اللغوية.

وتطور مفهوم الخطاب بفضل جهود "هاريس"- وهو أول لساني حاول توسيع مجال البحث اللساني- ليتعدى دراسة الجملة إلى الخطاب؛ بوصفه "ملفوظًا طويلًا، أو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن – في ضوئها- معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا في مجال لساني محض"(يقطين، ١٩٨٩، ص.١٧).

إلا أن ذلك المدخل لم يقدم جديدًا في مجال دراسة الخطاب الذى ظل مقيدًا بحدود الجملة اللغوية، وألفاظها، وتراكيبها، بما يجعله كيانًا نشأ من فراغ، خاويًا من الأغراض، والمقاصد، يستهدف ذاته دون غيره؛ مما كان نقطة انطلاق لظهور المدخل السيمائي في تحليل الخطاب.

- المدخل السيمائي في تحليل الخطاب:

والذى نقل الخطاب مرحلة جديدة مع بروز التحليلي السيميائي sematic؛ ليُؤسس على فروع ثلاثة؛ وهم: الرموز، والدلالات، وعمليات توصيلها "التداولية"، وإذا ما كانت الدلالة تُعنى بتوضيح الشروط التى تجعل تلك الأقوال مفهومة، وقابلة للتفسير؛ فإن التداولية تُعنى بالشروط التى تجعل الأقوال اللغوية ناجحة، ومقبولة، وملائمة للموقف التواصلى؛ أى الشروط التى تحدد علاقة النص بالسياق.

وبذلك يتجاوز الاتجاه التداولي لتحليل الخطاب البلاغة العامة، والبلاغة بفكرتها البنيوية؛ ليكون منظورًا جديدًا يُعنى ببلاغة الخطاب، ويتناول الخطاب بوصفه موضوعًا خارجيًا يفترض وجود علاقة حوارية بين متلق، ومخاطب.

وبذلك تحول تحليل الخطاب من إجراء شكلي لتفكيك البنية اللغوية للخطاب إلى آلية للكشف عن العملية التواصلية التى تعبر عن مضمون الخطاب بوصفه موقفًا تواصليًا بين منتج الخطاب، ومتلقيه؛ إلا أن ذلك لا يحقق اقتران الخطاب بمجتمعه، وواقعه؛ رصدًا، وتحليلًا، ومعالجةً؛ ليظل الخطاب، وظروف المجتمع، ومشكلاته في انفصال تام لا رابط بينها.
(فضل، ١٩٩٢، ص.٩٨)

- المدخل السوسيولوجى في تحليل الخطاب:

تجاوز المدخل السوسيولوجى في تحليل الخطاب البنية اللغوية إلى البنية المجتمعية، ونظر للخطاب كونه منسوج من خيوط إيديولوجية متعددة لا تُحصى؛ فهو يمثل لحمة كل العلاقات المجتمعية بمستوياتها المختلفة، وهو - في الوقت نفسه- متغلغل في الفرد الذى يعيد إنتاجه في شكل خطاب آخر، أو خطاب داخلي بواسطة أجهزته العضوية الجسدية الخاصة، وأجهزته النفسية العميقة أيضًا، وأن كل تحليل للخطاب في تصور الألسنية عاجزٌ عن إعطاء تحليل شمولي للظواهر؛ مما يبقيها في السياق اللغوى، وفي مستواه.

(Bakhtin,1981,P.49-50)

وقد ابتدع **"Bakhtin"** تعبيرًا نقديًا لا ينفك عن النص، ألا وهو "التناص"، كما نزع لإعطاء تحليل الخطاب بُعدًا سوسيولوجيًا، فالخطاب بالنسبة له: "يعيد مسألة خطاب الآخر، ويتجسد في الخطابات اللسانية (خطاب مباشر، وخطاب غير مباشر، وخطاب غير مباشر حر)؛ ولهذا يراهن على المنهج الاجتماعي في اللسانيات، وضرورة تفسير واقعة خطاب الغير تفسيرًا سوسيولسانيًا، فيعرف الخطاب بأنه:" خطاب في الخطاب، كلفظ في التلفظ، لكنه في الوقت ذاته خطاب عن الخطاب، وتلفظ عن التلفظ، وبهذا فإنه يجمع بين التحليلين: الألسني، والسوسيولوجي"(Bakhtin,1981,P.21).

ثم ظهر **"بورديو"**؛ ليخطو بصورة كبيرة نحو تحليل الخطاب سوسيولوجيا، فيخرجه من دائرة التحليل اللساني؛ لأن مكمن قوته، أو سلطته يأتي من خارجه؛ أى من العلاقات، والمؤسسات الخارجية؛ بحيث يتجاوز قيود اللغة، ويخرج من بنية اللغة إلى بنية أوسع هى المجتمع، ويقول: "إن استعمال اللغة، وفحوى الخطاب، وكيفية إلقائه في الوقت ذاته يتوقف على المقام الاجتماعي للمتكلم"(بورديو، ١٩٩٠، ص ص. ٦٤-٦٧).

ومما سبق يتضح أن ذلك التحليل السوسيولوجي يعبر عن وجهات نظر متقدمة فيما يخص الخطاب؛ حيث يتجاوز النص بوصفه مجموعة متتالية من الجمل اللغوية، وبنية مغلقة نهائية، إلى كونه كيانًا متعدد المستويات أساسه اللغة، ولكن لا يبقى حبيسها؛ لاحتوائه على باطن متعدد الأوجه بصورة لا نهائية يحيله ليكون أكثر من نص، فيُعيد إنتاج نفسه بنفسه، ثم يتفاعل مع القارئ فيكوّن نصًا آخر.

وهكذا يمكن تحديد أشكال التعامل مع مفهوم الخطاب في ثلاثة أشكال؛ الأول: وهو يندرج ضمن المشروع البنيوي اللساني، ولا يتعدى الإطار اللغوى، والتوجه الثاني: وهو المنظور السيمائي أى اللغة في سياق عملية التواصل، والتوجه الثالث: وهو التوجه السوسيولوجي التواصلي الاجتماعي للخطاب الذى يتجاوز المفهوم اللساني إلى البنيات: المجتمعية، والثقافية، والإيديولوجية المتضمنة في الخطاب، وتتضح تلك الأشكال بوصفها مستويات ثلاثة لتحليل الخطاب، وهى -على الترتيب-: المستوى اللفظى، ثم التداولي، ثم الثقافي المجتمعي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك.

ثالثًا: مراحل تحليل الخطاب، ومهاراته:

هناك عددًا من الأسئلة الأداتية، أو المفتاحية التى تتجه إلى مختلف مناحى الخطاب الجزئية: البنيوية، والسياقية، والبلاغية، والتناصية، والثقافية، والتفاعلية، وإلى دور القارئ في الافتراض، والاستدلال، والتدخل، والتوجيه، والتأويل؛ مما يؤكد أن تحليل الخطاب تجربة معرفية وصفية تحليلية، وتأويلية، ونقدية متعددة المداخل؛ كمدخل لدراسة الخطاب، وفهمه، وتقويمه.

وتتمثل تلك الأسئلة فيما يأتي: ما الموضوع المحورى للخطاب؟ وما الأحكام المتعلقة به؟ كيف بنى النحو واللغة المعنى؟ ما الأنشطة أوالأفعال التى تترتب على ذلك الخطاب؟ وما هوية صاحب الخطاب؟ وكيف تعامل مع هويات الآخرين؟ وما الهويات التى يريد بناءها؟ كيف تُغير الكلمات والأساليب النحوية العلاقات بين كلٍ من: الأفراد، والجماعات، والمؤسسات، والثقافات؟(James, 2011,P.10).

كما أوضح كل من: Wodak and Meyer (2009, pp. 23- 24)؛ وسليمان (٢٠١١، ص. ٤٩)؛ وإبراهيم (٢٠١٧، ص ص. ٣٢- ٣٣)؛ والعناتى(٢٠١٧، ص.٣٧٠)، مراحل تحليل الخطاب في ثلاث مراحل رئيسة؛ هم:

١- **شكل الخطاب(بنيته اللغوية):** هو البنية اللغوية الشكلية للخطاب؛ فهو نص لغوى متماسك تتحقق فيه شروط النصية؛ أى التماسك الشكلى بأدوات الربط، وعلاقاته المعروفة: التكرار، والإحالة، والحذف، والاستبدال..إلخ، والأساليب اللغوية الخبرية أو الإنشائية؛ **وتتضمن هذه المرحلة المهارات الآتية**:(تحديد الألفاظ، والتراكيب المعبرة عن قضية الخطاب، وتحديد الألفاظ، والتراكيب الصعبة المتضمنة في الخطاب، واستنتاج أهم الأساليب اللغوية المعبرة عن قضية الخطاب وغرضه).
٢- **مضمون الخطاب، وقضيته:** ويعبر عن الرسالة، أو المعنى الذى يحمله الخطاب من تفاعل دلالات المفردات، والجمل في بنيتها العميقة لإنتاج المعنى الكلى للنص، وإنتاج العلاقات: الدلالية، والمنطقية، والكونية، وهو ما يتوصل إليه بمناهج، وطرائق متعددة، ويطلق عليه التماسك المعنوى، والمنطقى للخطاب؛ **وتتضمن هذه المرحلة المهارات الآتية:** (تحديد قضية الخطاب، وتحديد المعانى الضمنية والدلالات المرتبطة بقضية الخطاب، واستنتاج غرض الخطاب ومقصده، وتحديد أهم المشكلات والقضايا المرتبطة بالمجتمع، ومشكلاته، واستنتاج طرائق عرض الأخبار والمعلومات للجمهور المتلقى، وتحديد المعلومات، والتفاصيل الزائدة في الخطاب).

٣- **سياق الخطاب، ومرجعه، وأساليبه الإقناعية:** ويقصد به الإطار المعرفي، والثقافي، والإيدلوجى الذى أُنجز– في ضوئه- الخطاب، والوظائف الخطابية، والإنجازية المترتبة على تلك الأُطر، والأعراف؛ وبذلك يكون للتداولية نصيب وافر في بيان مقاصد الخطاب الخارجة عن مقتضى ظاهر الجمل، والتراكيب؛ **وتتضمن هذه المرحلة المهارات الآتية:** (تحديد أهم أساليب الإقناع العاطفية المتضمنة في الخطاب، وتحديد أهم أساليب الإقناع العقلية المتضمنة في الخطاب).

ومِنْ ثَمَّ؛ فإن أى حدث خطابي له ثلاثة أبعاد يستند إليها الإطار التحليلي للخطاب؛ هم: كونه نصًا، وكونه ممارسة خطابية، وكونه ممارسة اجتماعية، ويتوافر لكل بعد من هذه الأبعاد عددٌ من مستويات التحليل؛ المستوى الأول: يدرس الملامح اللغوية للخطاب، وتنظيم مكوناته، والمستوى الثاني: يحلل الخطاب بوصفه عملًا ينتج، ويوزع، ويستهلك في إطار سياقه التفاعلي، ويوجه الاهتمام إلى أفعال الكلام، والإشارات اللغوية الموظفي بالخطاب، أما المستوى الثالث: فيتضمن تحليل الممارسات، والتأثيرات الاجتماعية التى يُعد الخطاب مظهرًا لها.

رابعًا: أهمية مهارات تحليل الخطاب:

إن التركيز على مهارات تحليل الخطاب في تعليم اللغة ينطلق من الاستدراك عمومًا على الوحدة اللغوية التى كانت منطلق التعليم من ناحية، أو بنيتها وموضوعها من ناحية ثانية؛ فقد كانت الجملة هى الوحدة الأساسية المعتمد عليها في تقديم المادة اللغوية لتحصيل معانى المفردات الجديدة، والتراكيب اللغوية، والأساليب المختلفة في مرحلة أولى، ويُتخذ – في مرحلة تالية- من النص اللغوى وحدة مهمة بعد أن يستنفذ نحو الجملة طاقته في التعليم، ومِنْ ثَمَّ فإن النصوص مصممة لغايات تعليمية خالصة تفقد معها كثيرًا من خصائصها: البنيوية، والثقافية، حال كونها نصوصًا أصيلة (العناتي، ٢٠١٠، ص ص.٩٥ - ٩٦).

وتنطلق الميزات التى يقدمها تحليل الخطاب في تعليم اللغة من طبيعة موضوعه، ومنهج معالجته، وقد عنى كلٌ من: العناتى(٢٠١٠، ص. ١٠٢)؛ و Martnez (2012,p.283)؛ والعناتي(٢٠١٧ ، ص ص.٣٥٩- ٣٦١)؛ وKapanadze (2018,p105) بتحديد الأهمية التعليمية لتحليل الخطاب، وذلك في كونه:

– مجموعة من الخصائص اللسانية الاجتماعية؛ الأمر الذى يجعل من تعليم اللغة تواصلًا باستخدام اللغة الهدف، وأن أسلوب التدريس الملائم للمتعلم هو اختيار مقامات تواصلية وممارسات ذات صلة.

– يتخذ مادته من وقائع لغوية حقيقية وواقعية تجرى في سياق عفوى طبيعي؛ فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال.

– يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كما هى دون تعديلات أو تحويرات؛ لخدمة الأغراض التعليمية؛ فهو يتعامل مع النصوص الأصلية كما يستخدمها الناطقون بها، فتتوافر – عندئذ- درجة عالية من الواقعية والمصداقية.

– ظاهرة معرفية اجتماعية مركبة، والمعرفة تمس كل ما له علاقة بالإنسان، والوعى، والإدراك، والمجتمع، مكونةً أرضية خصبة متنوعة التضاريس والمظاهر.

- يبحث الطريقة التي يتم التعبير بها، وكيفية جمع العناصر، واختيارهم، وتنظيمها معًا لتحقيق غرض معين في سياق ما، ولهدف ما، وفي أي اتجاه يُقصد به التأثير على الجمهور، ونوعهيتم، وإنشاء السياق في ضوء الاستفادة من الفرص اللغوية.
- دراسة اللغة في السياق الاجتماعى لاستخدامها، بما يجعلها وسيلة للتواصل؛ فهى ممارسة وليست أبنية وتراكيب فحسب- تمثل سبل فهم المتعلمين لأنفسهم، وبيئاتهم الاجتماعية.
- أداة المتعلمين لحل المشكلات، وفحص الواقع اللغوى الاجتماعى، مع إمكانية تغييره باستخدام التفكير الناقد، والتعرف على المشكلات الاجتماعية، والتعامل مع الثقافات كمهارة لغوية جديدة مع التركيز على العلاقة بين تعلم اللغة، والتغير الاجتماعى.

واستنادًا إلى ما سبق؛ فإنه لن يكون تعليم اللغة على نحو آلى مباشر- كأبنية، ورموز لغوية، أو قواعد تنظم استخدام تلك الرموز، وعلاقاتها- فاعلًا حال إهمال الممارسات التطبيقية، وسياقات استخدامها؛ للأطر: الاجتماعية، والثقافية؛ إذ صار المتعلمون في حاجة إلى التركيز على سمات خطابية متنوعة في أى نشاط لغوى يقومون به.

ويتضح ذلك من خلال توظيف البحوث، والدراسات لاستراتيجيات تدريس متنوعة تستهدف تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة؛ وذلك على النحو الآتي:

- **دراسة عبد العظيم (٢٠١٥) وعنوانها:" تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية"**، والتى هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي القياسين: القبلي، والبعدي للمتغير التابع، وتمثلت مجموعة الدراسة في عدد من الدارسين بالمستوى المتقدم في أحد مراكز اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النظرية، وتطبيقاتها في تنمية مهارات تحليل الخطاب.
- **دراسة إبراهيم (٢٠١٧) وعنوانها: "استراتيجية قائمة على مدخل علم لغة النص لتنمية مهارات تحليل الخطاب في المجال الإعلامي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة للناطقين بغيرها"**، والتى هدفت إلى فحص تأثير استراتيجية التدريس القائمة على مبادئ مدخل اللغة النصي في تنمية مهارات تحليل الخطاب الإعلامي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتمثلت عينة الدراسة في (١٣) من الدارسين المعنيين بالمجال الإعلامي، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي القياسين: القبلي، والبعدي للمتغير التابع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية مدخل اللغة النصي في تنمية مهارات تحليل الخطاب الإعلامي لدى عينة الدراسة.
- **دراسة Bonyadi (2019) وعنوانها:" تحليل الخطاب وتعليم اللغة"**، والتي أكدت ضرورة اتباع نهج الخطاب في تدريس اللغة بما يحقق فرضية التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) في علم أصول التدريس اللغوي، والذي لا يمكن تحقيقه بالكامل ما لم يُجَهَّز معلمو اللغة وفقًا للقضايا النظرية في تحليل الخطاب، والذى –بوصفه- يتقاطع مع تعليم اللغة؛ فيشير إلى أن هناك ثلاثة مناهج؛ هم: تحليل الخطاب النقدي، وتحليل الخطاب الوصفي، والتربوي، ثم إجراء تحليل الخطاب من قِبَل الممارسين في السياق التعليمي.
- **دراسة حمدي(٢٠٢٠) بعنوان:" برنامج في تدريس البديع قائم على مدخل تحليل الخطاب؛ لتنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية"**، والتي هدفت إلى إعداد

برنامج قائم على مدخل تحليل الخطاب لتدريس علم البديع لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية- جامعة المنيا، وقياس أثره في تنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لديهم، واستخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٢) طالبًا، طُبق عليهم اختبار التذوق البلاغي، ومقياس التذوق الأدبي قبليًا، وبعديًا، وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين القياسين.

- **دراسة طلبه (٢٠٢٠) بعنوان:" برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي"**، والتي هدفت إلي تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ وذلك باستخدام برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب؛ وأعد الباحث – لهذا الغرض- استبانة بمهارات الفهم الاستماعي العليا، واختبارًا للمهارات ذاتها، وأجريت الدراسة على(٢١) طالبة من طالبات مدرسة منية الحيط الثانوية بمحافظة الفيوم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات العليا لفهم المسموع.

ومِنْ ثَمَّ تتضح أهمية تنمية مهارات تحليل الخطاب كهدف من أهداف تدريس اللغة في المراحل الدراسية المختلفة، والتي أضافت منظورًا جديدًا لتدريس اللغة، والنشاطات الصفية اللغوية عامة، وذلك بأن الوضع الاجتماعي، والسمات الشخصية للمتفاعلين أمور لا يمكن تجاهلها في أثناء تحليل الخطابات اللغوية؛ مما يزيد من اهتمام الطلاب بتحديد مجموعة الخصائص اللسانية الاجتماعية التى ترافق أى تفاعل لغوى طبيعي، والتى تتم بتحديد الاختيارات اللغوية المتعلقة بتلك السمات، والتركيز على السياقات، ومدى إسهامها في تحديد بنية المعلومات.

المحور الثاني : الفعل الأخلاقي Moral Action:

أولًا : ماهية الفعل الأخلاقي:

تعددت التعريفات التى تناولت الفعل الأخلاقي؛ أبرزها:

يُعرّف بأنه: "العمليات النفسية الكامنة وراء أى تصرف أخلاقى ولازمة من أجل اتخاذ الفرد لأى قرار أخلاقى"(Myyry,2003,P.5) .

ويُعرّف بأنه: " سلوك يتوافق مع مبادئ الصواب والخطأ في نطاق المسؤولية الأخلاقية".

(Mealey, 2004,P.17)

كما يُعرّف بأنه: "نشاط أو معالجة إنسانية موجهة نحو الهدف، ويتحدد هذا النشاط في ضوء معايير ثلاثة؛ هم: نية الشخص للتصرف أخلاقيًا، والمعتقدات المعيارية المجتمعية التى تحدد ما هو صواب أو خطأ، والأهمية الأخلاقية المترتبة على الفعل ضمن مجموعة اجتماعية معينةً(Iroh, 2010, P.10).

ومِنْ ثَمَّ يُعرف الفعل الأخلاقي –إجرائيًا-؛ بأنه: "سلوك يتوافق مع مبادىء الصواب، والخطأ في نطاق المسؤولية الأخلاقية، وينطوى على أربع عمليات نفسية تتفاعل معًا لحدوث هذا السلوك؛ هم: الحساسية الأخلاقية، والدافعية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والشخصية الأخلاقية".

ثانيًا: نظريات النمو الأخلاقي:

يُعد النمو الأخلاقي أحد جوانب النمو الإنساني، ولكنه حظى باهتمام أقل في مجال الدراسات النفسية قياسًا بجوانب النمو الأخرى، إلى أن ظهر كتاب جان بياجيه في النمو الأخلاقى عند الطفل، وقد تأثر لورانس كولبرج Lawrence kohlberg بدراسات جان بياجيه عن النمو الأخلاقى، واعتمد عليها في صوغ نظريته؛ **وفيما يأتي توضيحٌ لمراحل النمو الأخلاقى عند كل من: جان بياجيه ولورانس كولبرج كلٍ على حده:**

١- مراحل النمو الأخلاقى عند جان بياجيه:

حدد جان بياجيه مرحلتين للنمو الأخلاقي؛ هما – تفصيلًا-:

- ✓ **الأخلاق خارجية المنشأ أو أخلاقيات التحكم**: ويتميز تفكير الأطفال في هذه المرحلة بالانصياع العاطفي للسلطة الخارجية، كما تقوم أخلاقياتهم - في هذا المستوى- على الاحترام من جانب واحد؛ فالأطفال يعدون الكبار أكثر حكمةً وقوةً؛ مما يكون لديهم مشاعر الحب، والإعجاب، والخوف؛ مما يجعل أوامر الكبار أمرًا واجب التنفيذ.
- ✓ **الأخلاق الذاتية المنشأ أو أخلاقية التعاون**: نتيجة لنمو الطفل ولتراكم خبراته الاجتماعية يبدأ التفاعل الاجتماعي مع أقرانه وأنداده، فيأتي التفاعل على أساس الأخذ والعطاء، وتبادلية التأثير، وتُدرك القواعد، والترتيبات الاجتماعية عن طريق الخبرة الاجتماعية القائمة على التعاون الذي يؤدي إلى أحداث مقبولة؛ فالجميع يريد الخير ولا يريد الشر، وبذلك تتضح أهمية التعاون والاحترام من جميع الجوانب.

(الجندي، 1992، ص ص.24-25)

٢-مراحل النمو الأخلاقي عند لورانس كولبرج:

تُعد نظرية كولبرج من أحدث نظريات النمو الأخلاقي، وقد وضع كولبرج نظريته في ضوء نظرية بياجيه، واستطاع أن يطور طريقة لقياس مستوى الحكم الأخلاقي، واعتمد كولبرج – بطريقة مشابهة لوجهة نظر بياجية- على مبدأ العدالة بوصفه قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية عالميًا. وتنقسم مراحل النمو الأخلاقى إلى ست مراحل موزعة على ثلاثة مستويات رئيسة:

أ-المستوى الأول: ما قبل العُرف والقانون:

والذى يُعبر عن تطور النمو الأخلاقى من كونه السلطة الخارجية وردود أفعالها معيارًا للحكم على صواب أو خطأ السلوك، إلى الاعتماد على الفردية وما يعود على الفرد من نتائج إيجابية جراء سلوكًا معينًا، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين؛ هما:

- ✓ **مرحلة أخلاقية العقاب والطاعة**: يقع غالبية الأطفال تحت سن عشر سنوات في هذه المرحلة كنتيجة لتمركزهم الشديد حول ذواتهم؛ مما يدفعهم إلى ربط الأحكام الأخلاقية بقواعد السلطة الخارجية، وما يترتب على سلوك الفرد من ردود أفعال مادية لمن يمثل السلطة؛ فالصواب أو المقبول هو ما تثيب عليه السلطة، والخطأ أو غير المقبول هو ما تعاقب عليه.
- ✓ **مرحلة الفردية والغائية التبادلية:** وفيها يدرك الفرد أنه لا توجد وجهة نظر واحدة صواب تأتيهم من سلطة ما. وَتُقَيّيم – في هذه المرحلة- القرارات الأخلاقية على أساس إشباع الرغبات

الشخصية؛ فالعلاقات الإنسانية تقوم على مبدأ الأخذ والعطاء، وأن منفعة شخص ما تأتي في المقدمة بالنسبة له بغض النظر عما يتعرض له الآخرون.

ب-المستوى الثاني: أخلاقيات العرف والقانون:

والذى يُعبر عن تحول كيفي في مستوى الأحكام الأخلاقية، وترتبط أحكام الفرد الأخلاقية – بصفة عامة- بالالتزام بالأعراف والقوانين، ويقع فيه أغلب المراهقين والراشدين في أي مجتمع ويتضمن المرحلتين الآتيتين:

- ✓ **مرحلة التوقعات الشخصية المتبادلة، والعلاقات الشخصية، والمسايرة الاجتماعية:** يُكوِّن الفرد في هذه المرحلة وجهة نظر فردية في علاقته مع الآخرين؛ نتيجة لقدرته على التعرف على المشاعر المتبادلة التي تمكنه من وضع نفسه في مكان غيره، واتخاذ القرارات الأخلاقية على أساس عمل ما هو طيب في نظر الناس. ويظهر الفرد القدرة على تفهم مشاعر الآخرين، ولكي يكون الفرد مقبولًا وبارزًا في هذه المرحلة، يجب أن تتسم علاقته بالآخرين بالثقة، والطاعة، والود.
- ✓ **مرحلة النظام الاجتماعي والضمير:** يصل الفرد في هذه المرحلة إلى درجة عالية من النمو الأخلاقي؛ إذ إنه يؤدي واجباته التي عليه بشكل جيد، متجاهلًا العلاقات الشخصية والتوقعات التي تُعد ضرورة في المراحل السابقة بوصفها أساسًا للحكم الأخلاقي؛ إذ يُعتقد أن الطريق الصواب أو الالتزام الأخلاقي يحدث بالالتزام بالقانون بوصفه – حسب رأيه- مرجعًا لحل أية مشكلة، وسندًا يحمى المجتمع من السقوط.

ج- المستوى الثالث: ما بعد العرف والقانون:

والذى يصل إليه كل من المراهقين والراشدين، وفيه يتخطى الفرد مرحلة أخلاقية القوانين، أو الالتزام بالقانون إلى مرحلة الالتزام بالمبادئ الأخلاقية؛ حيث تكون الأحكام الأخلاقية أكثر تعظيمًا فيها من المراحل السابقة؛ إذ لا ترتبط بالقانون بشكل حرفي. ويشمل هذا المستوى مرحلتين؛ هما:

- ✓ **أخلاقية العقد الاجتماعي، والحقوق الفردية:** حيث يتخطى الفرد في هذه المرحلة الالتزام بشكل القانون إلى فهم جوهره، وأساسه، وفهمه كقواعد متفق عليها لحماية المجتمع (العقد الاجتماعي).
- ✓ **مرحلة المعايير الأخلاقية العالمية (العامة):** يتخطى الفرد - في هذه المرحلة- مناقشة القوانين، وصلاحيتها في مواقف معينة، ليصل إلى المبادئ الأخلاقية العامة التي تحكم البشر ككل. فالصواب يُعرف عن طريق ما يقرره الضمير طبقًا لمبادئ أخلاقية يختارها الشخص لنفسه، محتكمة إلى المبادئ المثلى للعدل، والمساواة؛ بغرض تحقيق التوازن بين الحقوق المتعارضة (الشوارب، والخوالدة، 2007 ، ص ص.37-39؛ والغصينى، والحسن، 2001، ص ص.232-235).

ثالثًا: نموذج الفعل الأخلاقي:

تبنى عديد من علماء النفس - خلال الثورة المعرفية- الاستعارة القائلة بأن: **"الناس علماء حدسيون"** يقومون بتحليل أدلة التجربة اليومية لبناء تمثيلات داخلية للواقع. ونظروا -مع التأكيد- على الفكر البراجماتي عند وليام جيمس إلى التفكير الأخلاقي بأنه لا يشبه التفكير في عالم مثالي يسعى للحصول على الحقيقة، على الرغم من أهمية ذلك؛ فإن التفكير الأخلاقي يشبه تفكير المحامي أو السياسي الذي يبحث عن أي شيء مفيد؛ سواء أكان هذا صوابًا، أم لا.

(Haidt, 2007, PP. 999-1000)

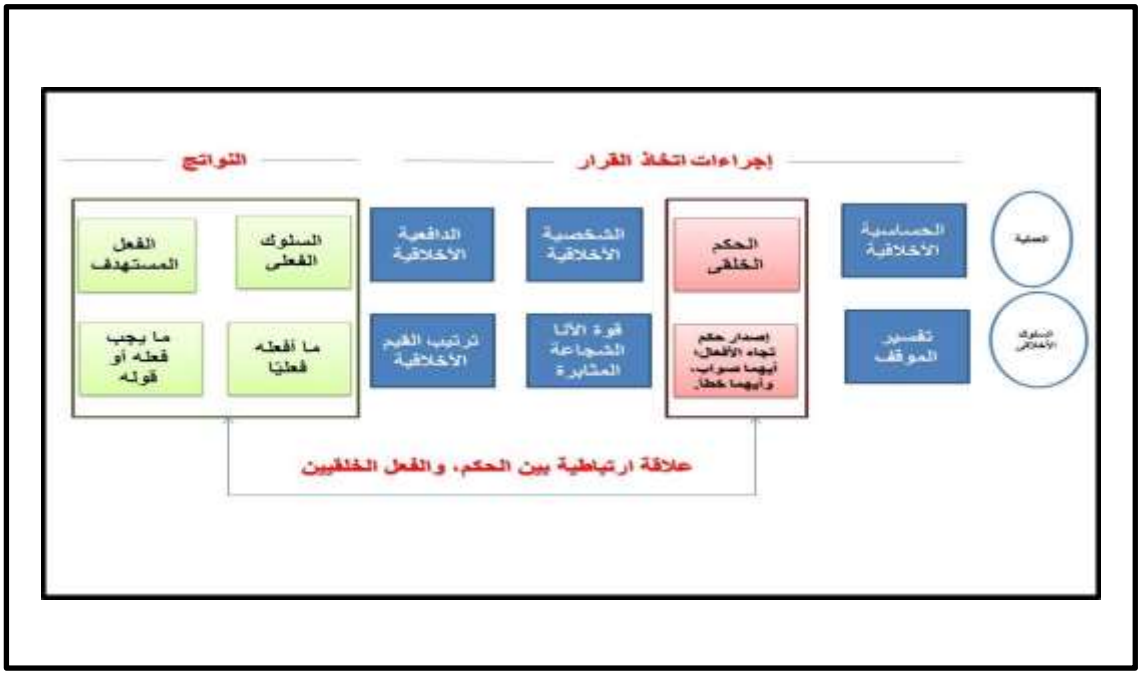
وركزت الأبحاث في مجال الحكم الأخلاقي - بشكل أساسي- على المناقشات المتعلقة بالعاطفة (ديفيد هيوم 1739/2012) والعقل(ايمانويل كانت 1785/2002) وتأثيرها على اتخاذ القرارات الأخلاقية؛ فيؤكد ديفيد هيومDavid Hume أن العواطف تثير الأحكام الأخلاقية؛ بينما جادل إيمانويل كانت Immanuel Kant بأن العقل يجب أن يكون القوة الدافعة(Miller, 2008, P.735).

كما عُدَّت الأخلاق -كموضوع في الفلسفة- في سياق الأخلاقيات المعيارية بدلًا من البحث التجريبي، وكان لظهور علم النفس الأخلاقي فاعل رئيس في اندماج المقاربات النظرية والتجريبية في استكشاف طبيعة الأخلاق، ولكن عنيت كثيرٌ من الدراسات - بشكل أكثر تحديدًا- بالبحث في الحكم الأخلاقي على حساب الأفعال الأخلاقية، وعلاقتها بالأحكام الأخلاقية(Lane and Parren, 2013, P.765).

وفي سياق الحديث عن نموذج الفعل الأخلاقي توصل جميس ريست إلى استنتاج مفاده أن عمليات الحكم الأخلاقي كانت ضرورية ولكنها غير كافية للفعل الأخلاقي. وأدرك من خلال مراجعات الحكم الأخلاقي وأبحاث الفعل الأخلاقي- باستخدام اختباره لتحديد القضايا (DIT)- أهمية الفعل الأخلاقي كمعيار أساسي؛ للتحقق من صحة أي مقياس للتفكير الأخلاقي، وأكد – كذلك- ضرورة الربط بين الأحكام والإجراءات الأخلاقية، وقام بمراجعة الأدبيات من وجهات نظر متباينة مع التركيز على المعلومات التي قد تكون مفيدة في فهم الفعل الأخلاقي. (Thoma and Bebeau, 2013, PP.50-51)

وطور جيمس ريست- تلميذ لورانس كولبرج- نموذجًا مكونًا من أربعة عناصر للفعل الأخلاقي؛حيث شدد على أهمية العمليات النفسية التي يضطلع بها الفرد عندما يتصرف أخلاقيًا. وينتهي الأمر بأربع عمليات نفسية كبرى ضرورية لحدوث الفعل الأخلاقي والتى اعتمد عليها في صوغ نموذجه (Myyry,2003,P.6).

ويوضح الشكل رقم (٤) الآتي: نموذج الفعل الأخلاقي لجميس ريست:



وفيما يلي وصف لمكونات النموذج:

١- الحساسية الأخلاقية Moral sensitivity:

وهى: "الوعي بكيفية تأثير تصرفات المرء على الآخرين، والاستجابات المختلفة المتاحة للفرد في موقف أخلاقي". كما أنه حدد سبعة أبعادًا للحساسية الأخلاقية بيانهم على النحو الآتي:

- ✓ التواصل مع الآخرين.
- ✓ اعتبار وجهات نظر الآخرين
- ✓ قراءة مشاعر الآخرين، والتعبير عن مشاعرى.
- ✓ العمل في ظل الخلافات الشخصية، والمجموعات المختلفة.
- ✓ نبذ التحيز الاجتماعى.
- ✓ توليد التفسيرات، والخيارات المختلفة.
- ✓ تحديد العواقب الناتجة عن الأحداث، والاختيارات.

(Tirri and Nokelainen, 2011, P.60)

٢- الدافعية الأخلاقية Moral motivation:

وهى: "مجموعة العمليات المستخدمة لمعالجة الانتقال من ترميز الموقف على أنه أخلاقى، ومعرفة ما يجب على المرء القيام به في المواقف الأخلاقية، إلى قرار التصرف؛ وفقًا للمنظور الأخلاقي".

ويتعلق الدافع الأخلاقي بأولويات قيمة الأفراد، وبشكل أكثر تحديدًا، الأهمية التي يولونها للقيم الأخلاقية على عكس القيم الأخرى؛ فيجب أن يحدد الفرد أسباب التصرف أخلاقيًا؛ فتُعد الأسباب المرتبطة بما هو جيد أو سيئ - من الناحية الأخلاقية- ضرورية في فهم الفرد. وتشير الدوافع الأخلاقية إلى الالتزام باتخاذ مسار العمل الأخلاقي، وتحمل المسؤولية الشخصية عن النتائج الأخلاقية، ويعد الدافع الأخلاقى عملية مقصودة واعية؛ فيريد الناس –عادةً- أن ينظروا إلى أنفسهم كأفراد أخلاقيين وعادلين، وبالتالي قد تكون الهوية الأخلاقية جزءًا مهمًا من الإدراك الذاتى أن دمج الذات والأخلاق يؤدي إلى الهوية الأخلاقية التي تعزز السلوك الأخلاقي(Thoma and Bebeau, 2013, P.52).

٣- الشخصية الأخلاقية Moral Character:

وهى: "امتلاك الفرد أنا قوية، ومثابرة، وشجاعة؛ لتنفيذ خطط الفعل الأخلاقى حتى في حالات الضغوط"(Narvaez and Lapsley,2009, P.245).

٤- الحكم الأخلاقىMoral judgment:

وهو: " تلك الأحكام التى تصدر عن الفرد في موقف ذي طابع أخلاقى يتميز بوجود صراع، مستندة – في ذلك- إلى ما يقدمه الشخص من مبررات لإصدار مثل هذه الأحكام" (Bazzetta, 2015, P.81).

كما يُعرّف بأنه: "نتاج نظام نفسي منفرد نسبيًا (أي مخصص للأخلاق) يصوغ المواقف في هيكلها السببي والمتعمد، ويستخدم القواعد والمفهومات القانونية؛ ويُفترض بفطرية هذا النظام، وعمله تحت مستوى الوعي وقد حدد قيودًا أخلاقية على الإجراءات الأخلاقية".

(Bartels et al., 2015, PP.15-18)

وتستنتج الباحثتان – باستقراء ما سبق- أن:

-العمليات النفسية الكامنة فيما وراء السلوك الأخلاقي تتفاعل وتؤثر في بعضها البعض؛ فَتُعد الحساسية الأخلاقية – على سبيل المثال، لا الحصر- مقدمة ضرورية للحكم الأخلاقي، كما أن الدافع الأخلاقى قد يسبق الحساسية الأخلاقية؛ حيث إن الأهمية التى يوليها الفرد للقيمة قد تؤثر في تفسير المواقف بوصفها ذات صلة أخلاقية من عدمه.

- توجد حلقات تغذية مرتدة إلى الأمام والخلف، وتفاعلات معقدة بين مكونات النموذج؛ مما يجعل ترتيب المكونات في النموذج منطقيًا لا زمنيًا.

رابعًا: مبررات تنمية الفعل الأخلاقي:

وتتضح مبررات الاهتمام بتنمية الفعل الأخلاقي لدى المتعلمين؛ بأنه:

١- غير مقصور على نية التصرف أخلاقيًا، ولكنه يُكسب المتعلم القدرة على توقع القيمة والنتائج المعنوية لأي إجراء؛ سواء أكان مقصودًا أم لا؛ وفقًا للقواعد الأخلاقية للمجتمع.
٢- يرتبط إيجابيًا بالهوية الأخلاقية، والتى تسهم – بدورها- في التزام الفرد بالتصرفات الأخلاقية المرغوبة بالنسبة للمجتمع أو للجماعة.
٣- أعم وأشمل من التفكير الأخلاقى؛ لأنه يعتمد -في الأساس- على التفكير الأخلاقى، ولكنه يتعداه إلى مرحلة الفعل والمثابرة، وتنفيذ الخطط الأخلاقية في ظل الضغوط.
٤- يسهم في زيادة رغبة المتعلم في خدمة المجتمع.
٥- يُكسب المتعلمين الاهتمام التوليدي، والإلتزام، والأفعال الموجهة نحو إحداث فرق في العالم.
٦- يقود الأفراد إلى رؤية أنفسهم في إطار أخلاقي.

(Hardy and Carlo, 2011,P.215)

وفي سياق الحديث عن الفعل الاخلاقى تجدر الإشارة إلى الدراسات السابقة التى عنيت ببحثه وتنميته لدى المتعلمين؛ كدراسات كلٍ من:

- **Petrinovich and O'Neill (1996) وعنوانها: " تأثير الصياغة والسياق على الحدس الأخلاقي"**، وهدفت إلى تَعُّرف آثار التحيز على التعبير عن الحدس الأخلاقي من خلال تجربتين، وفيها طُلب إلى المشاركين في التجربة الأولى: حل بعض المعضلات الأخلاقية الافتراضية التي تنطوي على وفاة مجموعة أو أخرى من الأفراد. وصيغت المشكلات باستخدام صيغة "Kill" وللنصف الآخر باستخدام "Save" وقد أسفرت النتائج عن أثر اختلاف صياغة "Kill-Save" على حل المشكلات. أما في التجربة الثانية: أنتجت تأثيرات الإطار من خلال طرح مشكلات المعضلات في أوامر وسياقات مختلفة. وقد أسفرت النتائج عما يأتي: إذا كانت المشكلات تنطوي على نوع واحد من المعضلة، فإن الترتيب الذي عُرضت فيه المعضلات يؤثر في نمط الاستجابة، وبالتالي كانت هناك آثار تنتج عن الاختلافات في الصياغة والترتيب التي يمكن أن تؤثر في القرارات التي يتخذها المشاركون، لكن التأثيرات لم تكن كبيرة دائمًا، ولم تظهر بشكل جلى؛ أى أن وجود التأثيرات، وقوتها يعتمدان –بوجه عام- على مجموعة متنوعة من العوامل النفسية التي تنشطها المشكلة.
- **مصطفى (2007) وعنوانها: " فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقى من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى"** ، والتى هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الأخلاقى التى يمكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال مادة الفلسفة، وتحديد

فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقى، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة الشيماء الثانوية بنات بمحافظة القليوبية، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الأخلاقى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

- **عبد الخالق (2017) وعنوانها: "فاعلية برنامج تدريبى قائم على المسؤولية الاجتماعية في تنمية السلوك الأخلاقى لدى طلاب المرحلة الثانوية"**، والتى هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على المسؤولية الاجتماعية في تنمية مكونات السلوك الأخلاقى (الحكم الأخلاقى- التعاطف- الإيثار) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغت العينة (58) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى تتراوح أعمارهم ما بين: (15-17) سنة، وتضمنت أدوات الدراسة: مقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس التفكير الأخلاقى للراشدين، ومقياس التعاطف، ومقياس السلوك الإيثارى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبى في تنمية مكونات السلوك الأخلاقى.

- **Francis (2017) وعنوانها: "الإدراك الأخلاقي: استقصاء متعدد التخصصات في الحكم مقابل الفعل"**، والتى هدفت إلى استخدام بيئات الواقع الافتراضي الحديثة في عرض المعضلات الأخلاقية؛ للكشف عن آليات الفعل الأخلاقى من خلال ست تجارب طُبِّقَتْ على (٢٠٠) مشارك، بهدف تحديد الإجراءات الأخلاقية المحاكاة المتَّخذة في الواقع الافتراضي، وتشير النتائج إلى أن الحكم الأخلاقي أحد مكونات الفعل الأخلاقى، كما كشفت عن وجود علاقة بين سمات الشخصية، والأحكام الأخلاقية، ومِنْ ثَمَّ الأفعال الأخلاقية مع التأكيد على دور التعاطف بوصفه وسيطًا في هذه العلاقة، كما أكدت الدراسة ضرورة النظر في كل من: خصائص صانع القرار، والسياق الذي يتم فيه اتخاذ القرار، ضمن نموذج تفاعلي للأخلاق.

- **شويه (2018)** وعنوانها: **"الفعل الأخلاقى عند أوغسطين والغزالى"**، والتى هدفت إلى التأصيل النظرى للفعل الأخلاقى عند كل من: أوغسطين والغزالى، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التاريخي التحليلي المقارن؛ فالمنهج التاريخي يتضح جليًا باعتماد الدراسة بشكل أساسي على المصادر الأصلية لكلٍ من: "أوغسطين"، و"الغزالي"، ونصوصهما، كما يتضح المنهج التحليلي في تحليل هذه النصوص، والمنهج المقارن يتضح من خلال عقد المقارنات بين كلٍ من: "أوغسطين"، و"الغزالي"، وآراء الآخرين في مجال الأخلاق؛ سواء كانوا من مفكري اليونان، والمسيحية، والإسلام بالقدر الذي يسمح به موضوع الدراسة. وقد أسفرت النتائج عما يأتي:

- ✓ يتفق كل من: أوغسطين، والغزالي على أن النفس يجب أن تكون لها علاقة بالله، لأنه هو الذي أوجدها، فإذا لم يعرف الإنسان نفسه لن يعرف ربه، فوجدناهما يتمسكان بقضية خلق الله للنفس، وقد درسا مسألة العلاقة بين النفس والبدن، ويريان أن النفس لا توجد إلا إذا وجد الجسد.
- ✓ تعدد مصادر الإلزام الخُلقي لدى كل من أوغسطين، والغزالي؛ ومنها: المصادر الفلسفية والدينية، وأكدا أن معظم المصادر الفلسفية تُرد إلى أصولها الدينية.
- ✓ لقد حاول كل من: القديس أوغسطين، والإمام الغزالي أن يتخذا موقفًا وسطًا بين القول بحرية الإرادة الإنسانية؛ تحقيقًا للمسؤولية والتكليف، وبين الدفاع عن فاعلية الله وقدرته المطلقة.
- ✓ تجاوز أوغسطين- في معالجته قضية الجزاء- مستوى المعالجة الأخلاقية، إلى مستوى الميتافيزيقيا الروحية، فالجزاء عند كل منهما هو ثمرة أفعال الإنسان التي تعبر عن التزامه، ومسؤوليته عن أفعاله، ومِنْ ثَمَّ يكون الجزاء – بالثواب، أو العقاب - تجسيدًا للعدالة الإلهية. وكما

أن التخويف من العقاب واجب؛ وذلك لأنه يجعل الإنسان يسلك السلوك الحسن، ويبتعد عن السلوك السيىء، فالترغيب والترهيب بالثواب والعقاب يصلح من حال البشر.

- **فتح الله (2018) وعنوانها: "الحكمة والدافعية الاخلاقية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب الجامعة"**، والتى هدفت إلى الكشف عن مستوى الحكمة والدافعية الأخلاقية لدى طلاب الجامعة كذلك الكشف عن العلاقة بين الحكمة وأبعادها، والدافعية الأخلاقية؛ فضلًا عن الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية الأخلاقية من الحكمة وأبعادها المختلفة، ومعرفة تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والتخصص الدراسي) في الحكمة والدافعية الأخلاقية، واستخدمت الباحثة مقياس تطور الحكمة إعداد/ Brown &Green (2006) والذى قننه كل من: علاء الدين أيوب وأسامة عبد المجيد (٢٠١٣)علي البيئة العربية، ومقياس Kaplan & Tivnan (٢٠١٤) لقياس الدافعية الأخلاقية (ترجمة وتقنين الباحثة)، وتكونت عينة الدراسة – في شكلها النهائي- من (٤٠٠) طالبٍ وطالبة بكلية التربية -جامعة بنها في العام الجامعي 2016 /2017 م، وقد أظهرت النتائج تطورًا متوسطًا في كل من الحكمة والدافعية الأخلاقية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الحكمة والدافعية الأخلاقية، كما أسفر تحليل الانحدار المتعدد عن إسهام كل من: المعرفة الذاتية، والإيثار، والمشاركة الملهمة في التنبؤ بالدافعية الأخلاقية، كما أسفر تحليل التباين عن عدم وجود تأثيرات دالة لكل من الجنس والتخصص الدراسي في كل من الحكمة والدافعية الأخلاقية.
- **أحمد (2019)** وعنوانها: **"استخدام الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية مهارات التفكير الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"**، والتى هدفت إلى استخدام الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية مهارات التفكير الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وحدَّد مهارات التفكير الأخلاقى، وأَعدَّ برنامج الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائى والذى تضمن عدد (12) نشاطًا موزعًا على ثلاث وحدات دراسية من وحدات المنهج، وأعدَّ – كذلك- مقياس التفكير الأخلاقى، وطُبق البرنامج على عينة قوامها (45) تلميذًا وتلميذَة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى، واستغرق تنفيذ التجربة (12) حصة دراسية بما يتفق مع خطة المنهج.وحقق استخدام الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائى فاعلية كبيرة باستخدام مربع إيتا بقيمة أعلى من (,8) في تنمية مهارات التفكير الأخلاقى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى.

نستنتج من الدراسات السابقة ما يأتي:

١- اقتصرت الدراسات السابقة على المرحلتين: الثانوية، والجامعية، ولم تتطرق إلى المرحلة الإعدادية رغم أهمية تنمية الفعل الأخلاقي لدى المتعلمين في مرحلة المراهقة؛ نظرًا لأهميته في تشكيل شخصية سوية رغم المشكلات الأخلاقية التي قد يعانيها الفرد في هذه المرحلة.
٢- عنيت الدراسات السابقة بتنمية الأخلاق ضمن المواد الدراسية (الفسلفة – الدراسات الاجتماعية)، ولكن يستهدف البحث الحالي تنميتها من خلال أنشطة إثرائية مستقلة عن المواد الدراسية.
٣- ندرة الدراسات التي عنيت بتنمية الفعل الأخلاقي بما ينطوي عليه من عمليات نفسية في ضوء نموذج جيمس ريست– في علم الباحثتين-؛ في حين ركزت الدراسات على تنمية كل بُعد على حدة، فُعنى بعضها بتنمية الحساسية الأخلاقية، وأخرى بالدافعية الأخلاقية، وأخرى بالحكم الأخلاقي، ولم تتطرق أية دراسة إلى بُعد الشخصية الأخلاقية.
٤- الدراسات السابقة – في الأغلب - دراسات شبه تجريبية، وهو ما يتبناه البحث الحالي في اعتماده المنهج شبه التجريبي في تنمية الفعل الأخلاقي.

٥- يأتي البحث الحالي مواكبًا للتطورات في السياسة التعليمية للدولة، والتى بدأت بتدريس مادة "القيم واحترام الآخر" في المرحلة الابتدائية.
٦- شغل الفعل الأخلاقي حيزًا كبيرًا من اهتمامات الباحثين في الغرب؛ وذلك على نقيض الدراسات العربية التي عنيت بأبعاد بعينها؛ الأمر الذي يجعل البحث يستند إلى مرتكزات قوية.
٧- الفعل الأخلاقي من أنسب المجالات في الأدبيات المتعلقة بالأخلاق التي تبحث فيما وراء القرار الأخلاقي؛ مما يسهم في تعرف العمليات النفسية التى تدفع الفرد للتصرف أخلاقيًا.

المحور الثالث: نموذج تربية الأمل Pedagogy of Hope Model:

أولًا: باولو فريري، والنظرية النقدية في التربية:

يُعد باولو فريرى Paulo Freire (١٩٢١- ١٩٩٧) واحدًا من أبرز المفكرين المعاصرين الذين كرسوا حياتهم من أجل الارتقاء بمستوى التعليم، ومزجه بالواقع: السياسي، والاجتماعى، والثقافي، وتغيير أوضاع الفقراء، والمهمَّشين، والمستضعفين على مستوى العالم تغييرًا جوهريًا نحو الأفضل، فهو أحد رواد التربية النقدية الذين جعلوا من التعليم والوعى النقدى سبيلًا للتحرر من القهر، وصولًا للحرية، وتمكينًا للمقهورين من مُقَّدراتهم.

(جعفر، وعلى، ٢٠١٢: ص.١٠).

وتُعرف التربية النقدية بأنها: "فلسفة تسترشد بالتطبيق العملي لمساعدة المتعلمين في تطوير وعيهم، وشحذ مهاراتهم التحليلية، وهى – بالأحرى- عملية مستمرة تمكن المتعلمين من التطور كأفراد أولًا، ثم كأعضاء في المجتمع؛ وذلك كى يصبح الدافع الرئيس لعملية التعليم مساعدة الطلاب في تحقيق ما أشار إليه ماسلو من "تحقيق الذات". وفي المجتمع تهدف إلى تنمية الوعى لدى المتعلمين، وتزويدهم بعدسة جديدة لفحص المجتمع، وتمكنهم من فهم أن المعرفة هى القوة التي يمكن أن تجلب الإيجابية والعمل البنَّاء"(Freire, 2005, P.5).

وبناء عليه؛ وصف باولو فريرى عملية التعليم بالحوار الديمقراطي؛ أي أداة للوعي بمضمون التعليم، وتمثله في مواجهة ما يشيع من مفهوم التعليم البنكي؛ حيث يتحول الدارسون إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين للمعلومات، ويصبح دور الدارس سلبيًا في عملية التعلم؛ أى مخزن لما يمليه عليه المعلم مالك المعرفة وحده، وأن المتعلم جاهل بها، ويرى فريري أن التعليم يقوم على الأسلوب الحواري الذى يعمد إلى نوع من المصالحة يصبح الطرفان فيها أساتذة، وتلاميذ في الوقت نفسه(عمار، ٢٠٠٠، ص. ٦).

١- الافتراضات التربوية لباولو فريري:

حُددت أهم الافتراضات التربوية لباولو فريري؛ وذلك على النحو الآتي:

- ✓ **افتراضات عن الأهداف التربوية:** يتحدد الهدف الأسمى من التعليم بإثارة وعي التلاميذ؛ كي يصيروا جزءًا من العالم، بدلًا من أن يكونوا مجرد أشياء، وذلك بتدريبهم على التفكير الديمقراطى، والتساؤل المستمر، كي تتكون لديهم تصورات عن كل أمر يتعلمونه من منظور نقدى؛ بما يحقق مفهوم الأنسنة، والدفاع عن إنسانيتهم، والقضاء على الظروف التى حولتهم إلى مجرد أشياء.

- ✓ **افتراضات عن الطبيعة الإنسانية:** الإنسان كائن مبدع، وهذا ما يتنافى في ظل التعليم البنكي الذى يجعل الإنسان يوجد داخل العالم وليس معه، كما يوجد من الآخرين وليس معهم، فالإنسان هنا مجرد شاهد غير قادر على إبداع دوره، وإذا كانت الحياة تتميز بنموها الوظيفي، فإن الإنسان لا يبدع دوره إلا إذا تمكن من إبداع عالمه الخاص، واستطاع- في الوقت نفسه- أن يبدع العلم الذى يمكنه من تغيير صورة العالم؛ كى يصير كائنًا واعيًا للعالم من حوله، يرتبط معه بعلاقة جدلية ناقدة هادفة تجعل وجوده الاجتماعي وجودًا غير ثابت موسومًا بالتفاعل، والتغير المستمر.
- ✓ **افتراضات عن طبيعة المعرفة، وطرائق التعليم:** إن المعطيات فى عالم الواقع، والأشياء لا وجود لها خارج الإدراك الإنساني، ويتم اكتشافها من خلال ما يقوم به العقل الإنسانى من بحث، وما يترتب على هذا الاكتشاف من توجه نحو العالم، وتفاعل معه، والذي تعكسه اتحاد أساليب التفكير واللغة؛ فاللغة - في فلسفتها- هى الوجه الآخر للتفكير، ومن خلال هذا الاكتشاف، والتأمل يستطيع الإنسان أن يُكّوِن تصورًا عن الأشياء في عالمه (فريرى،١٩٨٧، ص.٢٨؛ عمار،٢٠٠٠، ص.١٨٦).

وتعد المعرفة بناءًا اجتماعيًا؛ فهى عملية اجتماعية ذات أبعاد فردية لاتنسى، ولا نقلل من أهميتها، فهى تثير لدى الأفراد مجالات متعددة، وموضوعات مختلفة للتفكير، بما ينمي قدرتهم على التعلم.

وفي هذا السياق دُحِضت الفكرة القائلة بأن: "المعرفة هى المنفعة المحددة التى تمر من المعلمين إلى التلاميذ"، وعليه تُعد الدراسة النقدية مطلبًا أساسيًا للفهم، وقراءة الكلمة في موقعها من العالم، وقراءة النص وفقًا لسياقه (Freire and Shor, 1987, P.112).

ومِنْ ثَمَّ يقارب فريرى في منظوره لعملية التعليم بين منظورين رئيسين؛ أحدهما: معرفي اجتماعي، ويظهر في اكتساب المعرفة، وتبادل الخبرات، والآراء مع الأخرين، والآخر: بنائي جمالى، ويظهر في بناء المعرفة بغرض تغيير العالم.

٢-أبعاد النظرية التربوية لباولو فريري:

يتضح أن الحوار أساس تنمية وعى الإنسان بذاته، وقدراته، وتحقيق وعيه بمجتمعه، مما يزيد وعيه الناقد بذلك المجتمع، ومشكلاته، وإيجاد الحلول لها؛ كسبيل تغيير ذاته، ومجتمعه، وهذا السياق الحوارى الناقد يستدعي إنسانية الفرد، والتى تعني وجوده مع العالم وجودًا إيجابيًا إبداعيًا لا متلقيًا للتغيير، بما يعبر عن أبعاد النظرية التربوية لباولو فريرى، ومحاورها؛ ويظهر ذلك في الشكل رقم (٥) الآتي:

شكل رقم (٥): أبعاد النظرية التربوية لباولو فريري

✓ **الحوارDialogue:**

الحوار- لدى فريري- ظاهرة إنسانية، والكلمة هى جوهر الحوار، وأداته، وأن الكلمة الصادقة بمثابة تفكير، وعمل في الوقت ذاته، وهى التى – في ضوئها- أن نغير العالم، وهى حق لكل إنسان(بدران، ٢٠١٨، ص.١٩٩).

وأضاف نوفل(١٩٩٠، ص.٣٨) – في السياق نفسه- أن مفهوم "التعليم من أجل التحرر" لدى باولو فريرى يعنى أنه ليست هناك معرفة كاملة يمتلكها الفرد، ولكن هناك موضوع معروف يتوسط بين المعلم، والمتعلم كفردين أساسيين في عملية المعرفة، وينشأ الحوار من خلال العلاقة القائمة على المعرفة، فليس هناك "أنا أفكر"؛ بل "نحن نفكر".

وللحوار أهمية كبرى؛ تتضح في أنه يساعد في تحقيق ما يأتي:

- أنسنة عملية التعليم من خلال تغيير العلاقة بين التلميذ، والمعلم، وتغيير أدوارهما؛ مما ساعد في حل التناقض في علاقة التلميذ بالمعلم، وجعلهما مشاركين في عملية واحدة تُكسبهما القدرة على الإحساس بالواقع، ومِنْ ثَمَّ القدرة على تغييره.
- الوعى الناقد من خلال العلاقة الحوارية بين الأفراد؛ من أجل فهم حقيقة العالم الذى يعيشون فيه، فالمدخل الفكرى لطريقة فريرى الحوارية يعتمد على المواقف الاجتماعية التى يعيشها الدارس يوميًا؛ بهدف تعميق خبراته، وتوسيع مداركه بهذه المواقف(فرج، ١٩٩٤، ص.١٢٦).

✓ **الوعى consciousness:**

الوعى هو: "حالة عقلية يكون فيها العقل على مستوى من الإدراك، وقادرًا على التواصل مباشرة مع محيطه الخارجي عن طريق منافذ الوعي التى تتمثل عادة في حواس الإنسان الخمس" (ferire, 1973, p.106).

وفي هذا فسر باولو فريرى مفهوم الوعي الناقد بتمييزه بين وجود الإنسان في العالم، ووجوده معه؛ فوجوده في العالم يعنى مجرد التواجد، وربما التكيف، وهذه المرحلة من التواجد تنطبق على

الحيوان كما تنطبق على الإنسان الذى يعيش في حالة من الجهل والقهر، أما وجود الإنسان مع العالم يعنى الوجود الواعى، ليكون على معرفة بذاته وعالمه، وقادرًا على تغييره(بدران، ٢٠١٨، ص.٢٠١).

وهكذا يتسم الوعى الناقد بالغرضية؛ فيصير الإنسان واعيًا نشطًا، يكتشف الواقع الخارجي، ويناقشه، ويتغلب على ما يواجهه فيه من صعوبات، ومشكلات؛ أملًا في مجتمع وحياة أفضل؛ في ضوء قدراته، وإمكانات مجتمعه.

✓ **الأنسنة Humanization:**

يهدف البعد الإنساني إلى تحويل الإنسان من كائن لغيره إلى كائن لنفسه، فيعمل على استرداد أصواته بوصفها شرطًا رئيسًا لتحرير إنسانيته، وهو ما يميز الإنسان عن الحيوان بوصفه كائنًا منغلقًا على نفسه تدفعه غرائزه، وخاضعًا لغيره الذى يسخره، وتنعدم قدرته على تغيير سلوكه أو نمط حياته، والإنسان – على نقيض ذلك- كائن لنفسه لا لغيره، ويفكر فيما حوله قادر على الفعل، وتحدى الظروف المحيطة به (Freire, 1976, p10).

ونستنتج مما سبق أن عملية التعليم تؤسس على عدة مبادئ رئيسة؛ أبرزها:

- التعليم عملية كلية تبدأ بالحوار لإثارة الوعي لدى الأفراد بأوضاعهم الاجتماعية من جهة، وبذواتهم من جهة أخرى.
- الناس أحرار في عالمهم، ويمتازون بقدرتهم على الإبداع والتغيير فيه، وفي أنفسهم، وذلك من خلال ما أتيح لهم من قدرةٍ على التفكر، والتدبر في ماضيهم، والوعي به، ومن ثم تغيير حاضرهم في ضوء ذلك.
- التغيير في البناء الاجتماعي لا يتم إلا من خلال وعي الفرد بذاته، وبمجتمعه.
- معالجة المشكلات الاجتماعية تعتمد على المنهج الجدلى الحوارى.
- المعرفة تظهر في أثناء التفاعل بين نشاطي: المعلم، والمتعلم.

ثانيًا: ماهية تربية الأمل:

إن تربية الأمل لدى باولو فريري ليست وسيلة للتفكير النقدي، والتحليلي فحسب؛ بل وسيلة للتغيير السياسي، والاجتماعي، وتَمْكِين المتعلمين من التغلب على الصعوبات والمشكلات، بالتوجه إلى ما هو خلف المجتمع الحالي نحو إنشاء ما هو جديد؛ حيث يشجعهم على الاندماج في المعارف كعابرين للحدود الثقافية، والاجتماعية التى تشكل حياتهم (McDougall, Holden and Danaher, 2012,p.5).

وفيما يلي عرضٌ لمفهومات تربية الأمل، والأمل النقدي، وتربية الأمل:

١- مفهوم الأمل

يُعرّف الأمل بأنه: "غلبة المشاعر الإيجابية على المشاعر السلبية المتوقعة في المستقبل، وبذلك فهو يتكون من رغبات، وتوقعات، وينطوي على تفاعل كل من الإدراك للوضع الراهن، ومساعى التأثير فيه وصولًا للصورة المتوقعة".

(Staats and Stassen, 1985,P.235)

ويُعرّف بأنه: "شعور واقعى؛ لأنه يأخذ على محمل الجد الاحتمالات التي تكون فيها كل الحقيقة محفوفة بالمخاطر؛ ولكنه يسعى إلى تحريك الأشياء مع إمكانيات التغيير".

(Kuhne, 1998, P. 233)

ويُعرّف بأنه: "حاجة وجودية، وأمر ضروري ولكنه ليس كافيًا؛ بل يحتاج إلى ممارسة لكي يصبح ملموسًا ويضيف للمعلم التقدمي مهامًا جديدة أبرزها التحليل السياسي الجاد والصواب؛ للكشف عن فرص الأمل مهما كانت العقبات"(Freire, 2004, PP.2-3).

ويُعرّف بأنه: "الرغبة في تجاوز هذا الحاضر إلى مستقبل مختلف وجديد وأفضل دائمًا؛ فهو يحفظ قدرة البشر على السعي إلى الأشياء الجيدة التي ليست موجودة حاليًا".

(Meyer, 2008, P.1)

كما يُعرّف بأنه: "حالة من حالات الوجود؛ أى استعداد باطنى قوى ذى فاعلية نشطة"(فروم، 2010، ص.٢٨).

كما ورد تعريفه في قاموس Merriam-Webster(2018) بأنه: "شعور أو رغبة في أن يظهر شيء للأفضل، وتسعى فلسفة الأمل إلى أن تكون أفضل وتدرك التوتر بين ما كان، وما هو كائن، وما يمكن أن يكون".

إن الأمل – في ضوء استنتاج الباحثتين- ليس انتظارًا سلبيًا، كما أنه ليس إرغامًا غير واقعى للظروف التى لا يمكن أن تحدث؛ فالأمل تلازم بين وعى ودراية تامة بالواقع، ونظرة إيجابية للمستقبل، مع فعل وعمل من أجل تغيير هذا الواقع؛ لتحقيق النظرة الإيجابية المتوقعة.

٢- مفهوم الأمل النقدي:

يُعرّف الأمل النقدي بأنه: "أداة تربوية تؤسس على النظرية النقدية؛ لمعالجة الأنظمة الظالمة من خلال الحوار الهادف، والاستجابات المتعاطفة"(Boler,2004,P.128).

ويُعرّف بأنه: "استجوابٌ وشكلٌ من أشكال التحول الاجتماعي، والفعالية السياسية غير المقصورة على ما يجب تغييره لجعل المستقبل مختلفًا فحسب، بل يتعدى كيفية إجراء هذا التغيير"(Giroux, 2004,P.38).

كما يُعرّف بأنه: "التدريس بطرائق تربط الغضب الأخلاقي للشباب بالأفعال التي تخفف من معاناة المحرومين في مجتمعاتهم"(Duncan-Andrade, 2009, P.182).

وبذلك فالأمل النقدى هو مقاومة التشاؤم، والسخرية، والتسلط ويتميز بكونه نشطًا، وملموسًا، واستباقيًا، وعلاجيًا، وهو ممارسة تربوية توفر الأساس لتمكين البشر من معرفة إمكاناتهم بوصفهم فاعلين أخلاقيين، ومدنيين، كما أنه حصيلة تلك الممارسات التعليمية التي تستفيد من الذاكرة وتجارب الحياة، وفي الوقت نفسه تربط بين المسؤولية الفردية، والشعور التدريجي بالتغيير الاجتماعي(Standish, 2018,P.14).

٣- مفهوم تربية الأمل:

تُعرّف تربية الأمل بأنها: "فلسفة لبناء مجتمع شامل يعالج القوة والامتياز من خلال العمل، والحوار، والوعي الذاتي لكل من المعلم والمتعلم"(hooks,2003,P.12).

وتُعرّف بأنها: "نموذج لبيداجوجيا نقدية تمكن الطلاب والمعلمين من احترام تفكير وخبرات بعضهم البعض، من خلال الممارسات المعيارية: الحوار، وطرح المشكلات، والتطبيق العملي، وبناء الثقة، وبناء المجتمع"(Kincheloe and Steinberg, 2008).

كما تُعرّف بأنها: "طريقًا إلى الديمقراطية الراديكالية، يتضمن جهدًا لتوسيع إمكانية العدالة الاجتماعية، والحرية، والعلاقات الاجتماعية القائمة على المساواة في المجالات: التعليمية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية التي تحدد موقع الرجال، والنساء، والأطفال في الحياة المعاصرة" (McDougall, Holden and Danaher, 2012, P. A61).

وتُعرف الباحثتان تربية الأمل –إجرائيًا- بأنها: " فلسفة تربوية نقدية لواقع المجتمع، تسعى إلى ترسيخ مشاعر إيجابية لدى التلاميذ لتغيير هذا الواقع، وبناء مجتمع جديد؛ في ضوء كل المخاطر، والتهديدات السائدة، والتى تعوق تحقيق هذا الحلم؛ وذلك من خلال الممارسات المعيارية التالية: الحوار النقدى، وبناء المجتمع، وبناء الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وحل المشكلات".

ثالثًا: مبادىء تربية الأمل لدى باولوفريري:

لقد أثرى باولو فريرى الأدب التربوى بعديدٍ من المؤلفات التى تمهد الطريق للتعليم التحررى وتنمية الوعى الناقد لدى المتعلمين، كما عنى بإرساء مبادىء تربية الحب وكذلك تربية الأمل، وباستقراء مؤلفاته: **"تعليم المقهورين 1980"**، و**" تربية الحرية الأخلاق، والديمقراطية، والشجاعة المدنية 2004"**، و**"التعليم من أجل الوعى الناقد2006"**، و**"تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة 2007"**؛ نجد أن مبادىء تربية الأمل تتلخص في أن:

١. الأمل ركن رصين في طبائع البشر؛ فبما أن الانسان مخلوق غير كامل، وكذلك الأمر بالنسبة لطبائع البشر؛ إذن فلا وجود – بالتبعية - لإنسان بدون نبض الأمل.
٢. الأمل سمة مشتركة بين المعلم وطلابه؛ أى الأمل في التعلم، وانتاج الجديد، والتغلب على العقبات التى تحول دون تحقيق أهدافنا.
٣. الأمل أمر طبيعى وضرورى في ظل وعينا بنقصنا؛ بيد أن غياب الأمل، وسيادة اليأس يُعد تشويهًا للطبيعة الانسانية، وعلينا أن نناضل؛ لتحطيم دواعى اليأس التى تقيد حركتنا.
٤. الأمل ينطوى على الإيمان الشديد بأن تغيير الأوضاع السيئة ممكن، فدور الانسان في الحياة غير مقصور على ملاحظة ما يحدث في العالم؛ بل يمتد إلى الفعل والتدخل في إصلاح ما يحدث وتعديله؛ فالإنسان ملاحظ للأحداث، ومشارك فيها.
٥. الأمل سمة داعمة للمقاومتين: المادية، والثقافية، والتى تسهم في تحول المجتمع من حالة الظلم وقهر الانسانية إلى الحلم بمجتمع جديد، والسعى لتحقيق هذا الحلم.
٦. الأمل ناتج مثمر للحوار النقدى؛ فالحوار بين قطبين يعد تواصلًا بينيًا في سياق تسوده مشاعر الحب، والود، والتواضع، والأمل، والتقبل؛ فالحوار- في ضوء هذا الشكل- يثمر عن نمو حقيقى للتوجهات النقدية، وإسهام حقيقى في تغيير الواقع، ورفض الإيديولوجيات القائمة.
٧. الأمل يرتكز على أنسنة الإنسان، والتى تعبر عن ضرورة امتلاك الإنسان لرؤية نقدية لواقعه، والانخراط في تغييره، ورفضه للخداع، والتزييف المناهض لتحريره؛ إنها الأنسنة التى ترفض

التشاؤم واليأس كما ترفض التفاؤل الساذج، وتدعو إلى الأمل الناقد المستند إلى قدرة البشر على التغيير، وإعادة صنع الأشياء وتشكيلها؛ مما يهديهم إلى الشعور بوجود حقيقى.

٨. التعليم يقوى الأمل لدى المقهورين في سبيل القضاء على ما ينعم به القاهرون من أمن وسلام في ظل غياب أمل المقهورين.

٩. الأمل نظرة للمستقبل، فليس ثمة وجود للأمل دون رؤية واضحة للغد؛ فالماضى لا يغرس الأمل في نفوس النشىء إلا في مواقف تَذَكُّر لحظات التمرد، واستلهام روح المقاومة، وخوض المعارك.

١٠. الأمل مطلب وجودى عام للبشرية كلها؛ فالأمل في انقشاع الظلم لا يعنى جلاءه، وغيابه في الوقت الراهن، وإنما يتحقق بالنضال من أجل الحرية، وتحقيق الحلم.

مما سبق؛ تستنتج الباحثتان أن:

١- الأمل ُيستمد من الجوانب النفسية العاطفية، والإدراكية ويسعى لخلق مساحات تدعم العمل والاستيقاظ الاجتماعيين.

٢-الأمل يُعنى – في المقام الأول- بالجانبين: العاطفي، والمعرفي، ويتجلى في العالم من خلال ممارسات تغيير المجتمع.

٣-التعليم هو عملية أنسنة تتضمن- في طياتها- أربعة جوانب؛ هم: الوعي الناقد للذات بأنها كيان غير مكتمل، والوعي الناقد للعالم بأنه متغير، والعمل البناء على الذات، والعمل البناء لتغيير العالم.

٣- تتحدد الممارسات التدريسية في خمس ممارسات تهدف إلى تحقيق أهداف التعليم: طرح مشكلات الواقع الاجتماعى، وطرح أسئلة نقدية، والتطبيق العملي، وبناء المجتمع، وبناء الثقة بالنفس.

رابعًا: أبعاد تربية الأمل لدى باولو فريري:

حدد كلٌ من: Frerie (2004, P. 80)؛ وفريري (1987، ص.73)؛ وHove et al (2012)؛ و Jackson(٢٠١٧, P.20) أبعاد تربية الأمل في خمسة أبعاد رئيسة؛ هم: طرح المشكلة، والتربية الحوارية، والممارسة العملية، وبناء المجتمع، والثقة بالذات؛ وذلك – تفصيلًا على النحو الآتي:

١-طرح مشكلة Problem Posing:

وتعني طرح المشكلة على الطلاب ليعيدوا تشكيلها باستمرار في ضوء تأملاتهم، وخبراتهم السابقة؛ كي يكونوا مشاركين ناقدين في عملية التعلم؛ ولتحقيق هذا المبدأ يتعين على المعلم اتباع الخطوات الآتية:

- ✓ عرض المشكلة على الطلاب.
- ✓ سؤالهم عما يعرفونه، وما لا يعرفونه، وما يحتاجون إلى معرفته من أجل حل المشكلة،... وهكذا.
- ✓ إعادة صوغ المشكلة.
- ✓ تحديد الموضوعات المهمة التي تتجلى في حوارات الطلاب.
- ✓ انخراط الطلاب في عملية حل المشكلات، والتي قد تتطب جمع معلومات إضافية عن طريق البحث، ومناقشة المتعلمين التوصيات.

وتتضح أهمية طرح المشكلات في أمرين؛ هما:

- تنمية الاستماع، والحوار، والفعل: فيستمع الطلاب إلى بعضهم البعض، وإلى المعلم، ثم يتأمل الطلاب المعلومات، والأسئلة المتبادلة؛ كي يشاركوا في الحوار، ويتواصلوا مع بعضهم البعض، ويفكروا بصورة إبداعية في المعلومات، وفيما يجب فعله.

- أن المشكلات المطروحة والأسئلة المُثارة تناقش تجارب الطلاب، وآراءهم المتغيرة، وتكون أسئلة غير متوقعة من قِبَل المعلم، وطلابه، بما يجعل كلًا منهم باحثين مشاركين في طرح المشكلة.

٢- التربية الحوارية Dialouge:

تتأسس التربية الحوارية على إتاحة الفرصة للطلاب للتحدث ليس بأصواتهم فحسب؛ بل تحدى هذه الأصوات، وصقلها، وممارستها مع الآخرين؛ بما يجعل كلًا من: الحرية، والحوار مرتبطين ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الأمل. فيبحث الطلاب في طبيعة القضية، ويستفسرون عنها ما إذا توافرت لديهم بيانات ومعلومات ذات صلة، فيفكرون في إيجاد تفسيرات بديلة للمعلومات، وتحليل المفهومات والفِكَر الرئيسة، إن الإسهامات الجماعية لمجتمع الحوار يتم التعامل معها من خلال متابعة جميع الردود بمزيد من الأسئلة الداعمة المناقشة؛ من أجل الوصول إلى تفاهم جماعي عملي؛ أي موجه نحو العمل البناء في العالم.

٣-الممارسة العملية Praxis:

تُعد الممارسة العملية توليفة من التفكير، والعمل، فالتفكير بلا عمل هو تفكير بلا معنى، فيجب على المتعلمين الاشتراك في التفكير والفعل سويًا بما يعكس تفاعل كل منهم، فالتأمل الذاتي شرط مسبق ضروري للفعل، ولكنه ليس كافيًا للفرد لتغيير مجتمعه؛ لذا يجب على المعلم مساعدة طلابه لتضمين التساؤل، والتفكير، والحوار في نشاطاتهم التعليمية بما يشجعهم على الفضول المعرفي لاكتساب المعلومات.

٤- المجتمعية/ بناء المجتمع Community:

إن بناء المجتمع يتطلب توفير الفرص للمعلمين، والطلاب؛ كي يندمجوا معًا في حوار ديمقراطي يعبر عن ممارساتهم لحرياتهم في سياق من اختلاف القيم، والمعتقدات، والفِكَر نحو بناء مجتمع أفضل؛ لذا يتوجب على المعلمين الكف عن عزل أنفسهم عن العوالم الخاصة بتلاميذهم بوضع الحواجز: المادية، والنفسية، والثقافية؛ فيعجزون عن تعُّرف ما يحدث في عالمهم، وما يريدون تحقيقه، وما يعرفونه، وما يريدون معرفته.

٥- الثقة بالذات Self-Confidence:

إن بناء الثقة بالذات داخل المتعلمين ليس نشاطًا تعليميًا مباشرًا، بل جانبًا من جوانب الأنشطة الصفية والتفاعلات (كالحوار، وطرح المشكلات، وبناء المجتمع)؛ لذا يجب على المعلمين أن يشجعوا طلابهم بما يزيد ثقتهم في أنفسهم، وذلك بأن يثيروا فضول الطلاب، ودافعيتهم تجاه تعلم الخبرات، والقيم المختلفة.

ويمكن – باستقراء ما سبق- إيضاح مفهوم تربية الأمل بوصفه سبيلًا لوعى الطلاب بمجتمعهم، وقدراتهم- كأفراد متعايشين مع المجتمع وليس داخله- وكذلك سبيل وعيهم بإمكانية التغيير في أنفسهم،

وفي مجتمعهم؛ وذلك استنادًا إلى الآليات المختلفة لتربية الأمل التى تطلق العنان لفِكَرهم، وحرياتهم؛ بطرحهم للمشكلات، وحلولها الإبداعية، وممارساتهم للحوار، في إطار من الممارسة العملية التي يسيطر عليها، ويوجهها شعور الثقة بالذات؛ أملًا في بناء غد أفضل في مجتمع جديد. ومن هنا صممت الباحثتان قائمة تحدد أبعاد تربية الأمل؛ وذلك تمهيدًا لبناء النموذج المقترح.

خامسًا: أهمية مفهوم تربية الأمل في التعليم:

تسهم تربية الأمل في تنمية عديد من الجوانب العقلية، والإجتماعية، والإنفعالية ومنها – على سبيل المثال لا الحصر- التفكير النقدي، والشعور بالحرية والرغبة في التغيير وبناء مستقبل أفضل، وفيما يلي تفصيلًا لذلك:

١- تنمي التفكير النقدي لدى المتعلمين، وتلقي بمسؤولية كبرى على المعلمين في تصميم مهام تعليمية تتناسب وطبيعة التفكير النقدي، والقدرة على تجاوز الافتراضات المنطقية، والقدرة على تقييمها؛ من حيث: نشأتها، وتطورها، وهدفها؛ مما يجعلها مفتاحًا للعملية التحررية.

٢- تمكّن المتعلمين من الاستفادة من الإمكانات: الفردية، والجماعية على حد سواء؛ فعبر عنها **مريلو بونتي Merleau-Ponty بقوله: "تجاوز ما تم وأنشىء هياكل جديدة".**

٣- تكسب المتعلمين القدرة على إحداث التغيرين: السياسي، والاجتماعي.

٤- تكسب المتعلمين صورًا مختلفة من التواصل، بما في ذلك المفردات المحددة للتفاوض حول أشكال مختلفة من المعرفة.

٥- تتيح ظروف التعلم حيث الحوار، ومشاركة القصص، والنضال سويًا مع المجتمع الذي يعزز بدلًا من إضعاف إمكانية المواطنة النشطة، والاعتراف بتجربة المتعلمين.

٦- تنمي الوعي الذاتي الفردي، والعمل الجماعي؛ مما يحقق التطور والتحرر.

٧- تنمى قدرة المتعلمين على المشاركة، والتدخل بنشاط في العالم؛ فالتاريخ مشبعٌ بالإمكانات، والأمل.

٨- تنمي القدرة على مناقشة مشكلات السياق، والتفكير فيها، ومن ثمَّ ترجمتها إلى القدرة على التدخل في هذا السياق.

٩- تطور الفهم النقدي للواقع، والفضول المعرفي لدى المتعلمين، والانفتاح على المقاومة، والمخاطر، والمغامرة، والإبداع.

(Frick and Albertyn, 2011, P.147؛ Sartorio and Thomas 2019, PP. 8-9)

وقد اتفق كلٌ من: فريرى (1980، ص ص. 56-55)؛ و Kuhen (1998:66)؛ وفريرى (2007، ص ص. 175-174)؛ والمجلس العربى للطفولة والتنمية(2008، ص ص. 49-20)؛ وHaberman (2010, P.81)؛ وKirylo and McNulty (2011, P. 315) على وجود فروق بين التعليم التقليدى والتعليم في سياق تربية الأمل؛ من حيث: الأهداف التعليمية، دور المتعلم، دور المعلم، التدريس، طبيعة المعرفة، وأخيرًا التقويم، **وفيما يأتي توضيحٌ ذلك:**

١- **الأهداف التعليمية:** تقتصر في **التعليم التقليدي** على المعرفة، والفهم، وتسعى إلى تحقيق تكيف المتعلم مع المجتمع، واستسلامه للقهر، بينما تتمثل في **تربية الأمل** في تحرير الإنسان من القهر، ويتمثل الهدف التربوي الرئيسي في تنمية مهارات الطلاب على نقد الأبعاد الثقافية غير المرغوب فيها، وتمكين المتعلمين من المناقشة الجزئية لمشكلات السياق الذى يعيشون فيه، وتحذيرهم من مخاطر الواقع، وتزويدهم بالثقة في مواجهة تلك المخاطر؛ بدلًا من الإحساس بالدونية، والإذعان لقرارات

الآخرين؛ مما يساعد المتعلم على فهم العالم، والإسهام في تغييره، أى اكتشاف المتعلم للعالم، وقرءاته، وتغييره.

٢- **دور المتعلم**: يُقصر دور المتعلم في **التعليم التقليدى** على تخزين المعلومات الجاهزة، وتسجيل المعرفة بطريقة آلية، وحفظ المعلومات حفظًا آليًا، وتبنى فِكَر الآخرين، واعتناق تصوراتهم، وتقدر درجاته بمقدار ما يحفظه؛ مما يعنى أن المتعلمين كائنات متكيفة يمكن التحكم فيها؛ فانشغال المتعلمين بتخزين المعلومات المقدمة إليهم تضعف قدرتهم على التفكير الناقد؛ مما يجعلهم يقبلون قصرًا- الدور السلبى المفروض عليهم، ويتكيفون مع العالم في صورته الحالية، أما في **تربية الأمل** فالمتعلم يتوصل للمعرفة من خلال التأمل، والبحث، والحوار، والفضول المعرفي، والتساؤل؛ مما يخلق لديه القدرة على التعلم، والحصول على المعرفة؛ لا للتكيف؛ بل لنقده، والتدخل فيه، وتغييره.

٣- **دور المعلم**: المعلم في **التعليم التقليدي** هو الملقن والمحفظ والذى يودع المعلومات في أذهان المتعلمين، وهؤلاء القانطون اليائسون من المربين، والقائمين على هذه العملية يناهضون غرس الأمل في نفوس المتعلمين؛ مما يجعلهم فنيين ملتزمنين بنموذج واحد دون أية مراعاة للفروق الفردية، بينما التعليم في سياق **تربية الأمل** يقضى على مفهوم ثنائية المعلم والتلاميذ، ويُظْهِرُ مفهومين جديدين: هو المعلم التلميذ والتلاميذ المعلمين؛ فهم -من خلال الحوار- ينمون معًا، ويشاركون في عملية التعلم، كما أن المربي الديمقراطي التحرري يتحدث إلى طلابه بثقة، ويستمع إلى آرائهم بتفتح عقلي، ويتعامل مع مشكلاتهم بعدالة، وهو بذلك لا يعد مربيًا حالمًا أو ساذجًا؛ فهو لا يغفل صعوبة تحسين أوضاع المقهورين، وتلبية احتياجاتهم، كما أنه معترف بالواقع، والعقبات القائمة به، ولكنه يرفض الانسحاب، والخجل، والصمت، والتردد، والخضوع للوضع السائد.

٤- **التدريس**: ينطلق **التعليم التقليدي** (التعليم البنكى) من فرضية وحدة العالم والإنسان؛ فمن يحملون لواء هذا التعليم ينظرون للإنسان بوصفه مشاهدًا غير فعال، وغير قادر على التغيير، وعقل فارغ يمتلىء بما يودع فيه؛ مما يزيد من سلبيته، وخنوعه، وقبوله للواقع الذى يعيش فيه. ويعمل هذا النوع من التعليم على التضاءل – في ضوء ما أطلق عليه إيريك فروم- "الرغبة في الحياة"، بينما يعتمد التدريس في **تربية الأمل** على الحوار وطرح المشكلات التي يواجهها المتعلمون، والتى تواجههم في المجتمع، وبذلك يصير المتعلم مشاركًا نشطًا في التعلم ناقدًا للمجتمع وعضوًا فاعلًا في تغييره.

٥- **المعرفة**: تقدم المعرفة للمتعلم في ظل **التعليم التقليدي** جاهزة؛ فالمعرفة الموجودة بين صفحات الكتب المدرسية، والدوريات – في نظرهم- هى المعرفة ذات القيمة، بينما تُعد المعرفة في سياق **تربية الأمل** تجربة تبعث الأمل، وليست تجربة يائسة تركز على المشكلات السائدة في المجتمع، وتسعى إلى نقدها، وطرح حلولٍ لمواجهتها من أجل تغيير المجتمع.

٦- **التقويم**: يهدف التقويم في **التعليم التقليدى** إلى استرجاع المتعلم ما حفظه من معلومات، وينسى ما تعلمه بعد الانتهاء من الامتحان، وفي سبيل تحقيق ذلك تُطرح الأسئلة، وتُحدد الواجبات، وتُعقد الاختبارات، ويُعاقب عدم الامتثال، أما في سياق **تربية الأمل** فيُقَوم المنهج من خلال ممارسات التلاميذ خارج المدرسة؛ حيث إن ما تعلموه يقبل الفحص والتطبيق في حياتهم اليومية، كما أن المعلمين يزودون التلاميذ بتغذية راجعة من أجل اكتساب الوعى وفهم الواقع؛ مما يساعد التلاميذ في إعادة بناء أنفسهم، ومِنْ ثَمَّ المجتمع، كما أن المتعلم يقِّوم نفسه؛ لتحديد ما اكتسبه، ومدى تقدمه؛ فضلًا عن تنمية مهارات الاعتماد على النفس، وتحمل مسؤولية تعلمه.

وبذلك فإن رؤية باولو فريرى لطبيعة التعليم تتلخص في أنه:

١- يُعد اعترافًا بأن معرفة الفرد وقيمه السابقة غير كافية لمواجهة المشكلات، ومجابهة الفرص الجديدة نتاج تجارب الفرد.
٢- يتطلب وجود بيئة تعليمية تُظهر فهمًا لتاريخ المتعلم، وتعزز احتياجاته التعليمية.
٣- يحدث كاستجابةٍ لتحديد احتياجات المتعلم؛ لاسيما ما يتعلق منها بالمشكلات، أو الفرص في تجربته المعيشية.
٤- لا يعنى اكتساب فِكَر جديدة، أو نسق قيمى، أو مهارات فحسب؛ بل يُعنى بإعادة بناء الفِكَر السابقة، وربطها بالتعلم الجديد لنقد المجتمع، وتغييره.

وفي سياق الحديث عن تربية الأمل تجدر الإشارة إلى الدراسات السابقة التى عنيت بمفهوم تربية الأمل؛ ومنها:

- **دراسة Ricci (2003) وعنوانها: "أخلاقيات القراءة النقدية: حرية القراءة والكتابة والديمقراطية"**، والتى هدفت إلى نقد التوجهات التعليمية الحالية في أونتاريو، وتقديم منهج ديمقراطي اجتماعي تشاركي لتعليم محو الأمية باللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية يركز على الأخلاق، ويهدف إلى ديمقراطية هادفة، ويستند هذا المنهج إلى فلسفة باولو فريري الذى يرى أن معرفة القراءة والكتابة لا تعني القدرة على قراءة الكلمات وكتابتها، كما أنها لا تعنى التجزئة، ولا تعلم المهارات الميكانيكية فحسب؛ ولكنه يرى أن معرفة القراءة والكتابة هى القدرة على قراءة الكلمة والعالم؛ فضلًا عن القدرة على الانخراط في التطبيق العملي – التفكير، والعمل-؛ لذلك يجب أن يشمل تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية الأخلاق والقدرة على قراءة الكلمة والعالم، وأن يكون قادرًا على قراءة الوضع الراهن ومجابهته، وبالتالي تحويل المجتمع.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في عرض فِكَر باولو فريرى، وكيفيه تطبيقها في الصفوف الدراسية، وأهمية التأمل في الممارسة بهدف تحسين التعليم والتعلم. وقد أورد مثالًا تطبيقيًا في أحد فصول الصف الحادي عشر؛ فقد أخذ الطلاب إلى المركز التجاري وجعلهم يفكرون في كيفية قراءة هذه المساحة بشكل نقدي، وطُلب إليهم التفكير في كيفية استخدام هذا المكان المألوف كوسيلة لتشجيعهم على الإنفاق، وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب قرروا أن هذا النشاط أجبرهم على التفكير في الفضاء بطريقة مختلفة؛ حيث أنهم شعروا بالقوة من خلال قدرتهم على قراءة المركز التجاري. كما اقترح الباحث مشكلات اجتماعية أخرى يمكن أن تتناولها البحوث بالدراسة؛ مثل: التمييز الجنسي في أفلام ديزني، وحركة مناهضة العولمة.
- **دراسة هيبه (2012) وعنوانها: "نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي: دراسة تحليلية للمجتمعات المقهورة"**، والتى هدفت إلى وضع ملامح لفلسفة تربية الحرية عند الطفل العربي؛ استخدم – لتحقيق ذلك- المنهج الوصفي. وقد تعرضت الدراسة إلى أهم المساوئ التي تنعكس على الطفل جراء التربية المبنية على القهر، والتي من شأنها أن تعطل طاقات الفعل والإبداع لديه؛ مثل: الإحساس بالضعف، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، والخوف، والإحساس بالعجز، وتكوين عقد الذنب؛ مما يؤدي –بدوره- إلى الانطواء، والانكفاء على الذات، وعدم تقبل المواجهة، والشعور بالنقص والدونية، مما يجعله أميل للكسل، ورفض الممارسة الديمقراطية بأية صورة كانت. ثم تم التعرض لأهم ملامح القهر الأسري والمدرسي ممثلة في: فلسفة التربية، وأهدافها، والإدارة التربوية، والإشراف التربوي، والمنهج المدرسي، وأساليب التدريس، والمعلم، والتقويم. واستخلصت الدراسة جملة من الأساليب يمكن

أن تساعد في تربية الإرادة عند الطفل، من خلال فلسفة التربية، وأهدافها، والمنهج المدرسي، والأنشطة المدرسية، وأساليب التدريس، والتقويم.

- **دراسة Hoffman (2013) بعنوان: "مشروع الأمل برنامج تعليمي مهني للريف الأوسط"**، والتي ركزت على تخطيط برنامج التعليم الوظيفي القائم على مشروع الأمل " Hope Project "، وتنفيذه، وتقييمه، واستُخدمت منهجية الدراسة لفحص تأثيرات البرنامج المتطابق مع أنموذج علم النفس النقدي؛ لتحديد الكفاءة الذاتية، والمهارات المهنية، وتم فحص طلاب الصف الثامن في المناطق الريفية من خلال تطبيق الاختبارين: القبلي، والبعدي؛ فضلًا عن توافر بيانات تقييم الطلاب، ومعلومات عن تجربة التطوير، والتنفيذ التعاوني.

- **دراسة Swick (2013) وعنوانها: "بيداجوجيا الأمل لدي باولوفريرى: دراسة اثنوجرافية عن العدالة الاجتماعية داخل الصف الدراسي"**، والتى هدفت إلى إجراء تحليل نقدي لنتائج تنفيذ الفِكَر المستمدة من كتابى باولو فريرى: تربية المقهورين (١٩٧٠)، وبيداجوجيا الأمل (١٩٩٤)؛ للتوصل إلى نموذج تربوى أكثر شمولية مع التركيز على موضوعات العدالة الاجتماعية، والتفكير النقدي، والعمل الاجتماعي، واعتمد الباحث على جمع بيانات نوعية من التلاميذ الجامعيين، وملاحظة الأداء التدريسى للمعلمين الذين يتبنون فِكَر باولو فريرى؛ للوقوف على تأثير فلسفته الانسانية على الممارسات التعليمية لدى معلمي المرحلة الجامعية، أو على مقاومة التلاميذ لتنفيذ فِكَره، وقد أسفرت الدراسة عن بناء نموذج تربوى يرتكز إلى إحداث تغيير جذرى في النظام التعليمي بتبني توجهات جديدة تؤسس على الحوار الصفي الشامل الذي يشجع التلاميذ على اتخاذ إجراءات اجتماعية ضد الظلم المتصوَّر، والتركيز على التفكير النقدي، والتعليم التحرري.

- **دراسة Ndlovu (٢٠١١) وعنوانها: "بيداجوجيا الأمل: المظاهر والتفسير"**، والتي هدفت الدراسة إلى مناقشة فكرة "بيداغوجيا الأمل"، وتفسيرها، وإدراكها في معهد تدريس الرياضيات والعلوم جامعة ستيلينبوش (IMSTUS)؛ من خلال التركيز على التفسير العملي بدلًا من التفسير النظري لرؤية الجامعة لمفهوم "بيداغوجيا الأمل" من خلال الانخراط في التفكير في العمل لتحقيق الإنصاف في الرياضيات، وتعليم العلوم للمتعلمين المحرومين. وخلص إلى أن تأثير التدخلات المبتكرة في المعهد يحول يأس المتعلمين إلى أمل، حال إتاحة الفرصة لهم لتحقيق آمالهم، وأحلامهم في المشاركة الكاملة، في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلد كمواطنين ديمقراطيين.

- **مشروع تأهيل ودمج أطفال الشوارع من خلال تربية الأمل وعنوانه: "أنا اخترت الأمل" (2014):** يقوم المجلس العربي للطفولة والتنمية بتنفيذ هذا المشروع بدعم من برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، وبالشراكة مع وزارة التضامن الاجتماعي، ووزارة التربية والتعليم، وعدد آخر من الشركاء. ويقوم المشروع على تأهيل ودمج (١٠٠٠) طفل من أطفال الشوارع على مدى ثلاث سنوات داخل إحدى المؤسسات التابعة لوزارة التضامن الاجتماعي، ويعتمد المشروع على رؤية مفادها تأهيل ودمج أطفال الشوارع في حياة إنسانية كريمة في مسارات صحيحة؛ تعليميًا، ومهنيًا، وفنيًا، ورياضيًا، عبر تطبيق حزمة من البرامج التي تعتمد على كسب الثقة، وتربية الأمل، واكتشاف الذات، وتنمية مهارات الحياة المؤهلة للدمج الاجتماعي، وذلك كحق من حقوق الأطفال التي كفلتها المواثيق، والاتفاقيات الدولية والعربية، والدستور المصري، وهو مقوم أساسي في عملية التنشئة الشاملة المرتكزة على العدل الاجتماعي وبناء رأس المال البشري الفاعل والمستنير. **ويتضمن خمس مراحل هم:**

- مرحلة التهيئة واكتشاف الذات للأطفال من خلال الفنون المختلفة والإرشاد النفسي، والتوجيه الاجتماعي، وجلسات الحوار؛ فضلًا عن برامج التربية الرياضية، والتربية الصحية، وبرامج محو الأمية.

- مرحلة تمكين الأطفال من مهارات الحياة.
- مرحلة التمكين من خلال التعليم، ومحو الأمية.
- مرحلة الدمج في مسار حياة محدد.
- مرحلة برامج الدمج في الحياة العامة، والرعاية، والمتابعة اللاحقة.

- **دراسة Jackson (2017) وعنوانها: "تقييم لتربية الأمل لدى باولو فريري في المدارس الحضرية الأمريكية"**، والتى هدفت إلى تحديد ما إذا كانت تربية الأمل عند باولو فريرى تعالج ظاهرة اليأس في مدارس الولايات المتحدة التى تعانى الإعداد غير الكافي للمعلمين، ونقص التمويل، وارتفاع كثافة الطلاب، وتدهور البنية التحتية للمدارس، وتنوع أصول الطلاب وخلفياتهم وارتفاع نسبة حوادث العنف بين الطلاب بعضهم البعض من جهة، والطلاب والمعلمين من جهة أخرى، ومن ثم تقديم تقييم منهجي لهذا النموذج، وإعتمدت الباحثة – لتحقيق أهداف الدراسة– على المنهج الوصفي في دراسة الانتقادات الموجهه لفلسفة باولو فريرى، وكذلك الردود على هذه الانتقادات النظرية والتجريبية على حد سواء، ومن ثَمَّ تقديم برنامج تدريبى يخدم المعلمين؛ لمواجهة مواقف اليأس النابعة من تلك التحديات.

ونستنتج – في ضوء ما قُدِّم من دراسات- ما يأتي:

- ✓ ندرة الدراسات العربية وغير العربية التي اقترحت برامج قائمة على تربية الأمل لدى باولوفريرى رغم حاجة التلاميذ لها؛ لما لها من أهمية في تنمية التفكير النقدي، والثقة بالذات؛ مما يقوى مناعتهم النفسية في سبيل مواجهة الأزمات المجتمعية، ويجعلهم أداة فاعلة في تغييره.
- ✓ الدراسات السابقة – في الأغلب - دراسات وصفية ؛ بينما يتبنى هذا البحث الحالى التصميم شبه التجريبى.
- ✓ اشتراك بعض الدراسات السابقة في الخصائص النفسية والاجتماعية لعينة البحث من خلال استهداف فئات غير عادية التى تعانى قهرًا، وتهميشًا؛ مثل: أطفال الشوارع، واللاجئين، وذوى الاحتياجات، وتحتاج للأمل والتمكين في المجتمعات.
- ✓ اتباع معظم الدراسات المنحى النوعي، والوصفي معتمدة على الأدوات الآتية: دراسات الحالة، الاستبانات المفتوحة، المقابلات المفتوحة، تحليل المحتوى.
- ✓ يأتي البحث الحالي مواتيًا لما أشار إليه الرئيس/ عبد الفتاح السيسي في مؤتمر الشباب المنعقد بالإسكندرية في عام ٢٠١٧؛ حيث وجه إلى ضرورة غرس الأمل في نفوس النشء، والشباب؛ تمهيدًا لبناء مستقبل أفضل.
- ✓ التربية النقدية عامة، وتربية الأمل من أكثر النظريات التربوية ملاءمةً لطبيعة العصر الحالي، ومجتمعنا هذا؛ فمن الملاحظ انتشار حوادث الانتحار، والاغتراب الاجتماعي، وانتشار اليأس.

أهمية تربية الأمل في تنمية كل من: مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي:

أهمية تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي:

إن الإنسان كائن اجتماعي، وتدور حياة هذا الكائن في الكون لحفظ تكوينه وكيانه، وأهم ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات هو العقل الذى ميزه الله به؛ فهو وسيلته لممارسة دوره في الحياة،

والتواصل مع الآخرين. ولأننا نعيش في عالم من النصوص، واللغة هى الناقل الرسمي للفِكَر والقيم والمعتقدات، ولأنها –كذلك- وسيلة ناجحة منجزة في تشويه الوعى، وتدمير القيم، والترويج للقبيح منها، والتحريض، والاستقطاب، وتشتيت المجتمع. فلا مفر من أن تعود المدرسة والجامعة والمؤسسات والمنابر الثقافية إلى تأدية دورها في تنمية الوعي، ومن أسباب تحقيق هذه الغاية التدريب على تطبيق أدوات تحليل الخطاب.

ولقد شجعت نظرية الخطاب على إعادة التفكير في العلاقة بين المعنى، والبنية الاجتماعية، من خلال التركيز على السلطة الكامنة في نظام المعنى، وليس السلطة التى تقبع خارجه، فنظم المعنى داخل الخطاب تُعد سلطة، وهى لا تظهر بسهولة مثل ما يلازمها من نظم لغوية، بل تظهر من خلال دلالة ممارسة الخطاب، وهى لا تعنى المعانى المرتبطة بالممارسات الاجتماعية، فالمعاني والممارسة لا يمكن التمييز بينهما؛ فهما- وإن لم يكونا جسمًا واحدًا- مرتبطان، فالمعنى هو بذاته الممارسة في نظرية الخطاب(شومان، ٢٠٠٧، ص. ٢٤).

فاللغة مجموعة من الاختيارات الإيديولوجية، كما أن الخطاب ممارسة إيديولوجية من حيث التكوين والتأثير، والمقصود بالتأثير هنا هو الإقناع والسيطرة الناعمة، وبناء عليه؛ تُعد الإيديولوجية أطر تفسيرية معبرة عن إدراك المواقف الاجتماعية(جبارة، ٢٠٠٩، ص.١٥).

ومِنْ ثَمَّ تتضح العلاقة الجدلية بين النص والثقافة، وأن العالم عمومًا يرتكز على مادية النص أو الخطاب، وهو ذو فاعلية كبيرة في إعادة تشكيل هذا العالم أو الواقع الذى يتواجد فيه، ويجرى ذلك وفقًا لعلاقات القوة والسلطة داخل الخطاب؛ فضلًا عن أن النصوص الاستشراقية تحاول إعادة بناء الشرق نصيًا(سعيد، ٢٠٠٠، ص.٢٤).

وتتضح العلاقة – بإستقراء ما سبق- بين تحليل الخطاب، وتربية الأمل في ضوء الطبيعة الاجتماعية النقدية لمنظور تحليل الخطاب؛ فيُعنى بدراسة الظروف الخارجية، والمؤثرات المباشرة عليه، وسياقات إنتاجه: الإدراكية، والاجتماعية، والثقافية، وارتباط الخطاب بالمكان، والزمان ارتباطًا معنويًا يؤسس للوعى بالممارسات الاجتماعية السائدة.

ومن الدراسات التى عنيت ببيان أهمية التربية النقدية، وتربية الأمل في تعليم اللغة دراسة كلٍ من:

- **Gisel (1999) وعنوانها: "مدخل فريري لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية"**، والتي هدفت إلى تعّرف إمكانية استخدام مدخل باولو فريري في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأكدت الدراسة أن المعرفة اللغوية هى القدرة على قراءة الممارسات الاجتماعية الكامنة فيما وراء الرموز اللغوية؛ أى قراءة ما بين السطور، والوصول إلى التفسير النقدي، وحلول المشكلات موضوع الدراسة، فالمعرفة اللغوية ليست معرفة الرموز اللغوية، وقواعد استخدامها؛ بل هى استخدام اللغة في الحوارات النقدية بين أعضاء المجتمع الواحد.
- **López (2004) وعنوانها:" التربية النقدية في فصول اللغة الأسبانية"**، والتي أكدت أن التحدي الحالي في فصول تعليم اللغة الإسبانية هو تحديد التقنيات لا لتعزيز إتقان التلاميذ اللغة، ومهاراتها فحسب؛ بل زيادة وعيهم الثقافي. وتتمثل إحدى طرائق تحقيق ذلك في تطبيق نهج تربوي نقدي في حجرة الدراسة، كدعوة لإعادة تحديد أدوار المعلم، والتلاميذ، وبناء سياق الصف الدراسي، والنظر

إلى التعليم كعلاقة متعددة الأطراف؛ يتعلم المعلمون كثيرًا من تلاميذهم، كما يتعلم التلاميذ من المعلم، ومن بعضهم البعض.

- **Aliakbari and Faraji (2011) وعنوانها: "المبادئ الأساسية للتربية النقدية"**، وتُعد التربية النقدية مدخلًا لتدريس اللغة، وتعلمها، وتركز على تحويل علاقات القوة، ومحاولة أنسنة العملية التعليمية، وربطها بمجتمع المتعلمين؛ سياسيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا، ويرتكز تعلم اللغة – وفقًا لذلك- على حل المشكلات، والتساؤل، والتفكير والوعى النقديين؛ مما يساعدهم في تطوير ظروف حياتهم، واتخاذ الأفعال اللازمة لبناء مجتمع يتسم بالعدالة، والمساواة.
- **Riasati and Mollaei (2012) وعنوانها: "التربية النقدية وتعلم اللغة"**، والتى أكدت على أن علم أصول التدريس النقدي في تدريس اللغة يهدف إلى إعداد المواطنين للمشاركة في مجتمع ديمقراطي، فيجعل فصول تعلم اللغة مكانًا يتعلم فيه الناس طرائق جديدة للتواصل، ويفهمون العالم من خلال منظور خاص؛ فإن أي ممارسة لتعلم اللغة، وتدريسها هى - في جوهرها- عملية سياسية واجتماعية، ونتيجة لذلك يجب دمج السياقات: الاجتماعية، والثقافية، والسياسية الكلية حيث يؤدى المتعلمون دورًا حيويًا في الممارسة التعليمية النقدية.
- **Jeyaraj and Harland(٢٠١٤) وعنوانها: "التحول في تدريس اللغة الإنجليزية، وتعلمها من خلال التربية النقدية"**، وتوفر هذه الدراسة مساحة كبيرة لمعلمي اللغة المنخرطين في علم أصول التدريس النقدي، حيث يفكرون في الطبيعة التحويلية لممارساتهم؛ فيستخدم مدرسو اللغة الإنجليزية الناقدون المشكلات المجتمعية المعقدة كوسيلة لتعلم اللغة على عكس معلمي تدريس اللغة الإنجليزية التقليديين الذين يختارون عادةً المحتوى لحياده.
- **Gustavsson (2015)عنوانها:"استخدام التربية النقدية كمدخل لتدريس اللغة الإنجليزية في السويد"**، حيث يضع التلاميذ في سياقات يتعلمون اللغة الثانية من خلال مناقشة الموضوعات التي تهمهم حقًا بدلًا من الموضوعات المحايدة، ويتطلب ذلك من المعلم التسامح والتنازل عن السلطة الشمولية له، حتى يتطور المتعلمون، ويشعرون بالثقة المتبادلة؛ كي يناقشوا فِكَرهم، وآرائهم كأعضاء مشاركين في ذلك المجتمع.
- **Bousbai and Touhami (2017) وعنوانها:" تدريس الأدب كخطاب: مدخل التربية النقدية"**، والتي أكدت أهمية تدريس الخطاب الأدبي في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، ويستلزم ذلك الانتقال من نموذج التعليم البنكي، والذي يتمركز على المعرفة حول الأدب، إلى النموذج الذي يتمركز على الأدب كخطاب لإظهار أن التفاعل في السياق وتفسيره، سيؤديان – في نهاية المطاف- إلى نشاط تعليمي أفضل في فصول الأدب الإنجليزي، وتنمية التفكير النقدي، وذلك من خلال إدماج الأساليب والتقنيات التي ينادي بها تخصص تحليل الخطاب، جنبًا إلى جنب مع التربية النقدية، بما يسهم في تطوير مهارة التفكير النقدي لدى المتعلمين.

ومِنْ ثَمَّ يتضح أن التربية النقدية هى مدخل لتدريس اللغة وتعلمها؛ بما يؤكد على علاقات القوة، ومحاولة أنسنة العملية التعليمية، وربطها بمجتمع المتعلمين؛ سياسيًا، واجتماعيًا، وثقافيًا؛ بتوجيههم نحو التفكير النقدي، وتطوير ظروف حياتهم، واتخاذ الأفعال اللازمة لبناء مجتمع الحرية والعدالة. ويتأكد ذلك بممارستهم مهارات تحليل الخطاب؛ حيث لا يعنون بالحقائق اللغوية فحسب؛ بل يبدون كثيرًا من الاهتمام بالجوانب: الاجتماعية، والسياسية، والثقافية كسياق إيدولوجي للخطاب.

ب- أهمية تربية الأمل في التربية الأخلاقية، والفعل الأخلاقي على وجه التحديد:

يتضح مفهوم الأخلاق جليًا في أعمال باولو فريري فبعد وقت قصير من وفاته في عام ١٩٩٧ نُشر آخر كتاب له بعنوان: "بيداغوجيا الحرية: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية".

وقد ربط الأخلاق بالديمقراطية، والعمل، كما وجه الأنظار إلى ضرورة تنمية الأخلاق في إطار ديمقراطي، ومن خلال التطبيق العملي، وذلك لمكافحة كل أنواع القمع. وقد أشار إلى أن مفهوم الفضول النقدى يستند إلى ركيزتين؛ هما: التشكيل الأخلاقي، والحس الجمالي، كما أننا نشكل ذواتنا ككائنات أخلاقية خلال العلاقات والتفاعلات الاجتماعية؛ مما يولد لدينا القدرة على المقارنة، والتقويم، واتخاذ القرار وتبنى الاتجاهات الجديدة، وتعديل الفِكَر الخطأ؛ لذا ترتبط عملية التدريس – أيًا كان المحتوى- بالتشكيل والتنشئة الأخلاقية للمتعلمين.

(فريرى، 2004، ص.92).

فمفهوم الأخلاق في البرازيل آنذاك ارتباط بالديكتاتورية، وسياقات سياسة اجتماعية وثقافية معينة، لا تركز على الحكم الذاتي أو التمكين أو العدالة الاجتماعية، ولكنها قائمة على التكيف والإذعان بدلًا من التعبير عن الرأى، وعلى قبول عدم المساواة بدلًا من السعي لتحقيق العدالة الاجتماعية (Araújo and Arantes, 2009, P.491).

وهذا ما دفع باولو فريرى للتأكيد على قيم أخلاقية معينة؛ مثل: العدالة الاجتماعية، والتمكين؛ فهو يستخدم كلا المفهومين بمعنى سياسي أكثر من معظم أبحاث التربية الأخلاقية. ولكن تعليم الأخلاق لدى كولبرج يركز على عدالة القيم الأخلاقية؛ حيث إن هناك فرقًا بين العدالة الاجتماعية، وعدالة القيم الأخلاقية، وكذلك الحكم الذاتى مقابل التمكين وتتضح هذه الفروق على النحو الآتي:

- ✓ **العدالة الاجتماعية مقابل عدالة القيم الاخلاقية**: تعد العدالة الاجتماعية أكثر نشاطًا، وتشير إلى مكافحة عدم المساواة، وتتضمن الاهتمام بالناتج (التأثير)؛ لذا يُعدها باولو فريري جزءًا لا يتجزأ من علاقات القوى الاجتماعية والسياسية، أما عدالة القيم الأخلاقية فهى حجة للمساواة في المعاملة، وتركز على الإجراء.
- ✓ **الحكم الذاتي مقابل التمكين:** أكد كولبرج على أهمية الحكم الذاتي في التطور الأخلاقي؛ أى تطوير المهارات لجعل التفكير والحكم الأخلاقيين مستقلين؛ أما فريرى فقد جادل حول تطوير الحكم الذاتي سياسيًا. وقد أشار إلى التمكين والذى لا يعنى استقلالية مجردة، بل يشير- في طبيعته- إلى التمكين في تغيير علاقات القوى المعنية، وتحويل علاقات القوى الاجتماعية والسياسية إلى علاقات ومشاركة أكثر مساواة؛ فهو استقلال نسبي مُضَمَّن في علاقات القوى(Veugelers, 2017, PP.419-420).

ومن الدراسات التى عنيت بتوضيح العلاقة بين فلسفة باولو فريري والأخلاق دراسة كلٍ من:

- **Guilherme(2017) وعنوانها: " مساهمة فريري الفلسفية في نظرية الأخلاق بين الثقافات: تحليل استنتاجي لعمله"**، والتى هدفت إلى تحليل أعمال ومؤلفات باولو فريري لبيان إسهاماته في نظرية الأخلاق بين الثقافات رغم عدم شيوع هذا المصطلح آنذاك، والتى أوضحت أن عمل فريري يوفر أرضية مهمة لنظرية محتملة للأخلاق بين الثقافات، ودرست أفكاره على مستويات مختلفة: (١) الأنطولوجي. (٢) الأيديولوجي. (٣) السياسي. (٤) اللغات. (٥) الهوية الثقافية والتنوع. ولم يستخدم فريري – على الإطلاق- مصطلح "متعدد الثقافات"، وهذا يرجع إلى حقيقة مفادها أن المصطلحات

المتعلقة بالتنوع الثقافي قد تغيرت بمرور الوقت. وقد استخدم باولو فريري مصطلح "multiculturalidade" بدلًا من "multiculturalism" (تعددية ثقافية)؛ حيث إن "dade" لها معنى مختلف يشير إلى الطبيعة الوجودية للحالة، وهى أكثر شيوعًا في اللغة البرتغالية؛ فضلًا عن تأكيد الدراسة على أهمية نظرية الأخلاق بين الثقافات في العالم المعاصر، والتي بدورها تبرز دور المرونة الثقافية للتفسير الحالي للأخلاق مع مواجهة الانتهاكات الأخلاقية المفرطة تحت شعار النسبية.

- **Veugelers (2017) وعنوانها: "باولوفريري والتعليم الأخلاقي"**، والتي هدفت إلى دراسة التربية النقدية عند باولو فريري والتدريس النقدي، وعلاقتها بالأخلاق؛ موضحة أن فريري قدم نظريته وعمله في الممارسة العملية على أنها تعليمية وسياسية وليست أخلاقية. ولكن على غرار فلسفته، يمكن للمرء أن يجادل بأن كل السياسة أخلاقية، وأن جميع القضايا الأخلاقية سياسية، وأنها جزءٌ لا يتجزأ من علاقات القوة السياسية؛ أى أنه من الصعب التمييز بين الأخلاق والسياسة. وقد أبرزت الدراسة العلاقة بين التربية النقدية عند باولو فريرى والأخلاق على النحو الآتي: أن تضمين باولو فريري في مجال التربية الأخلاقية يمكن أن يعزز- من الناحية النظرية والتطبيقية- التربية الأخلاقية، كما سيؤدي إلى تضمين الأخلاق بقوة أكبر في السياقات: الاجتماعية، والثقافية، وغرس الأخلاق في نظرية وممارسة التغيير والتمكين. واقترحت الدراسة ضرورة إجراء بحوث نظرية وميدانية تربط فلسفة باولو فريري بالتعليم الأخلاقي، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين مفهوماته، ومفهومات التربية الأخلاقية، وكيفية تطبيق مباديء فلسفة فريري التربوي؛ لتحقيق التربية الأخلاقية؟.

ثالثًا: إجراءات إعداد أدوات البحث، ومواده التعليمية، وتجربته ميدانيًا:

يتضمن هذا القسم الخطوات التفصيلية لإجراءات إعداد أدوات البحث، ومواده التعليمية، وتجربته ميدانيًا؛ والتي تبدأ بتحديد قائمة أبعاد تربية الأمل بوصفها أساسًا لبناء نموذج تربية الأمل، ومِنْ ثَمَّ إعداد البرنامج، ثم إعداد اختبار تحليل الخطاب الأدبي، ومقياس الفعل الاخلاقي، وأخيرًا التطبيق الميداني للبحث.

أولًا: قائمة أبعاد تربية الأمل:

اعتُمِدَ – في إعداد قائمة أبعاد تربية الأمل– على الدراسات الآتية:

دراسة Ricci (2003)؛ وهيبه(2012)؛ و Swick (2013)؛ ومشروع تأهيل ودمج أطفال الشوارع من خلال تربية الأمل بعنوان "أنا اخترت الأمل" (2014)؛ وJackson (2017).

١- إعداد استبانة تحديد أبعاد تربية الأمل:

اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف هذه الاستبانة إلى الوقوف على أبعاد تربية الأمل، والتى يتحدد في ضوئها- نموذج تربية الأمل، ومِنْ ثَمَّ البرنامج المقترح.
- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثتان أبعاد تربية الأمل في خمسة عشر بعدًا، موضحة كما يأتي:
  - ✓ **البعد الأول: الوعى الناقد Critical Awareness.**
  - ✓ **البعد الثانى: الحوار النقدي Critical Dialogue.**
  - ✓ **البعد الثالث: قراءة الكلمة وقراءة العالم Read The Word and The World .**

- ✓ **البعد الرابع: اتخاذ القرار Make Decision.**
- ✓ **البعد الخامس: التغيير الاجتماعيSocial Change.**
- ✓ **البعد السادس: التعليم التحررى Emancipatory Education.**
- ✓ **البعد السابع: الوعى بالمخاطر Awareness of Risks.**
- ✓ **البعد الثامن: الفضول المعرفي Cognitive Curiosity.**
- ✓ **البعد التاسع: احترام الآخر Respect for Others.**
- ✓ **البعد العاشر: الأنسنة Humanization.**
- ✓ **البعد الحادي عشر: العدالة الاجتماعية Social Justice.**
- ✓ **البعد الثاني عشر: حل المشكلات Proplem Solving.**
- ✓ **البعد الثالث عشر: المشاركة Sharing.**
- ✓ **البعد الرابع عشر: التفكير النقدى Critical Thinking.**
- ✓ **البعد الخامس عشر: الثقة بالذات Self Confedence.**

- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختارت الباحثتان مقياسًا متدرجًا ثلاثيًا "ينتمي، إلى حد ما، لا ينتمي" للتعرف على آراء الخبراء والمتخصصين في مجالى: المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية على أبعاد تربية الأمل.
- **صوغ تعليمات الاستبانة:** رُوعِى -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.
- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة - على صدق المُحَكَّمين، وعددهم أربع مُحَكمين من أساتذة قسمى: المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية بكلية التربية -جامعة الإسكندرية، وعُدِلَتْ القائمة – في ضوء آرائهم– وصولًا لشكلها النهائي المكون من (١٥) بعدًا من أبعاد تربية الأمل، كما اقترحوا تصنيفًا للأبعاد في ضوء أربعة موضوعات رئيسة؛ هم: الحوار النقدي، بناء المجتمع، الثقة بالذات، التفكير العلمي.

ثانيًا: بناء نموذج تربية الأمل :

اتُبِعَ -في بناء نموذج تربية الأمل- ثلاث خطوات رئيسة؛ هم:

- تحديد فلسفة النموذج.
- تحديد مصادر اشتقاق النموذج.
- تحديد مكونات النموذج.

١. فلسفة النموذج :

يستند أيُّ نموذجٍ في بنائِه، ووصفه على فلسفة محددة تعمل كإطار فكريٍّ منظم وحاكم، لجميع خطوات إعداده. وقد استند النموذج المقترح إلى تربية الأمل التي نادى بها فيلسوف الحرية "باولو فريرى"، في أربعة أبعاد رئيسة يندرج عن كل بعد منها عدد منها الممارسات؛ هم: **الحوار النقدي، وبناء المجتمع، الثقة بالذات، التفكير العلمي.**

٢. تحديد مصادر اشتقاق النموذج المقترح لتربية الأمل:

- ➢ مفهومات تربية الأمل الواردة بالدراسات ذات الصلة العربية، وغير العربية.
- ➢ قائمة أبعاد تربية الأمل.
- ➢ نموذج "تربية الأمل" نموذج لتنشئة الطفل العربي عقل جديد – لإنسان جديد - لمجتمع جديد.
- ➢ مبادىء تربية الأمل والتى استخلصتها الباحثتان من مؤلفات باولو فريري.

٣. تحديد مكونات نموذج تربية الأمل المقترح:

يتكون هذا النموذج من أربعة أبعاد رئيسة يندرج عن كل بعد منها عدة ممارسات، وتُعد كل ممارسة فرعية متطلبًا أساسيًّا لتحقيق البعد الذى انبثقت عنه، وتؤثر فيه، ويتوقف نجاح تربية الأمل على دقة اكتساب وتنمية كل ممارسة، وتتضح الممارسات الفرعية على النحو الآتي:

أ- **الحوار النقدي:** *ويندرج عن هذا البعد أربع ممارسات؛ هم*: الحوار، التفكير النقدي، المشاركة، تبادل الأدوار بين المعلم والتلاميذ.

ب- **بناء المجتمع:** *ويندرج عن هذا البعد خمس ممارسات؛ هم*: الحرية، العدالة الاجتماعية، الديمقراطية، التغيير الاجتماعي، قراءة الكلمة والعالم.

ج- **الثقة بالذات:** *ويندرج عن هذا البعد ثلاث ممارسات؛ هم*: الأنسنة، الوعى الناقد، احترام الآخر.

د- **التفكير العلمي:** *ويندرج عن هذا البعد أربع ممارسات؛ هم*: حل المشكلات، الفضول المعرفي، الوعي بالمخاطر، اتخاذ القرار.

ثالثًا: إعداد البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل:

أُعد البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل؛ ويتضمن دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح، وكتاب التلميذ، الذى يتضمن أربع وحدات تتكون من عشرة دروس، وتدريبات عقب كل درس؛ وهو ما يوضحه الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣): وحدات البرنامج والدروس المضمنة بكل وحدة:

الوحدة	الدروس
الحوار بين القلب والعقل	**الحوارصورة للعقل.**
	الحوار، والمشاعر.
	الحوار، والتفكير.
مجتمع جديد بلون الأمل	**أنا = الآخر.**
	ابدأ بنفسك؛ لتغير العالم.
	عش حرًا.
ثق بنفسك؛ تكن حرًا	**كي تبقى الإنسانية.**
	غريب في وطنى.
إطفاء آهات المجتمع	**بين الواقع والامل عمل.**
	بالتعليم نغير العالم.

١- دليل المعلم لتدريس برنامج مقترح قائم على نموذج تربية الأمل:

- **فلسفة الدليل:** استند هذا الدليل إلى تدريس برنامج قائم على نموذج تربية الأمل، وهى فلسفة تربوية نقدية لواقع المجتمع، وتسعى إلى ترسيخ مشاعر إيجابية لدى التلاميذ لتغيير هذا الواقع، وبناء مجتمع جديد، رغم كل المخاطر والتهديدات السائدة والتى تعوق تحقيق هذا الحلم، وذلك من خلال الممارسات المعيارية الآتية: الحوار النقدى، وطرح المشكلات، وبناء الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وبناء المجتمع وقد صيغت هذه الفلسفة في ضوء أنشطة لغوية، ونفسية؛ وذلك لتنمية تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ أملًا في توظيفهم إياها في حياتيهم: العلمية، والعملية.
- **الهدف من إعداد الدليل:** هدف إعداد هذا الدليل إلى إرشاد المعلم إلى كيفية تنفيذ البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل لدى باولو فريرى، والتى حُدّدَتْ في أربعة أبعاد رئيسة؛ هم: الحوار النقدى، بناء المجتمع، الثقة بالذات، التفكير العلمى في ظل مناخ تعليمى تعلمى يعين الطلاب على الحوار، والتفكير

النقدى، والوعى بالمخاطر، وينشر ثقافة الحرية، والديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، ويبنى الثقة بالذات لدى المتعلم، *ومِنْ ثَمَّ* الأمل في مستقبل أفضل لمجتمع جديد.

- **مكونات الدليل: ويتضمن هذا الدليل العناصر الآتية:**

أ- مقدمة الدليل.
ب- فلسفة الدليل.
ج-الهدف من إعداد الدليل.
د- نواتج التعلم المستهدفة.
هـ- الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة.
و- الخطة الزمنية لتدريس البرنامج.
ز- تخطيط مفصل وشامل لكل دروس البرنامج.

٢- إعداد كتاب التلميذ:

- **قُسِّمَ كتاب التلميذ إلى العناصر الآتية:**

أ- عنوان البرنامج المقترح.
ب- المقدمة.
ج-فهرس المحتويات.
د- الدروس؛ ويتضمن كل درس ما يأتي:
- عنوان الدرس.
- المناشط المقترحة، لتحقيق أهداف الدرس.
- أسئلة لتقويم مدى تحقق الأهداف.
هـ – قائمة المراجع المستعان بها في إعداد البرنامج.

- **مدى صلاحية دليل المعلم، وكتاب التلميذ:**

للتأكد من مدى صلاحيتهما، وضبطهما، عُرضا على مجموعة من المُحَكَّمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والمواد الفلسفية، وعلم النفس التربوى، والصحة النفسية. وقد رُوعيت جميع ملاحظات المحكمين، ومقترحاتهم؛ ومنها:

- تضمين الدرس الأول بجزء نظرى وافٍ عن موضوع كل درس.
- إعادة صوغ بعض العناصر، وتبسيطها.
- إعادة ترتيب عناصر بعض الدروس.
- اقتراح تعديلات على عناوين الدروس.

وقد رُوعيت جميع تعديلات السادة المحكمين، وصيغا-دليل المعلم، وكتاب التميذ- في صورتهما النهائيتين.

رابعًا: اختبار تحليل الخطاب الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثتين):

استعين – فى إعداد اختبار تحليل الخطاب الأدبي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي- بما يأتي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت تحليل الخطاب الأدبي.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت تحليل الخطاب الأدبي.

- بعض الاختبارات العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس تحليل الخطاب الأدبي.

واتُبعت – في إعداد الاختبار- الإجراءات الآتية:

١. **تحديد الهدف العام للاختبار:** هدف هذا الاختبار إلى تحديد مدى امتلاك تلاميذ المرحلة الإعدادية لمهارات تحليل الخطاب الأدبي.

٢. **الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، والاختبارات العربية وغير العربية ذات الصلة بتحليل الخطاب الأدبي؛ لتحديد ماهيته، ومهاراته، وأساليب قياسه.**

٣.**تحديد مهارات تحليل الخطاب**: اشتقت الباحثتان ثلاث مهارات لتحليل الخطاب الأدبي؛ هم:

- ✓ **تحليل بنية الخطاب الأدبي.**
- ✓ **معالجة فِكَر الخطاب الأدبي.**
- ✓ **إبراز المضمون الاجتماعي للخطاب الأدبي.**

وبعد أن توصلت الباحثتان لمهارات تحليل الخطاب الأدبي، عمدتا إلى بناء قائمة مبدئية لمهارات تحليل الخطاب الأدبي، وأُعدت استبانة؛ لتحديد القائمة في صورتها النهائية، متبعتين – في إعدادها- الخطوات الآتية:

٤. **إعداد استبانة تحديد مهارات تحليل الخطاب الأدبي:**

اتبعت الباحثتان – في إعدادهما الاستبانة- الخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدف هذه الاستبانة إلى الوقوف على مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والتى يتحدد -في ضوئها- المهارات: الرئيسة، والفرعية؛ تمهيدًا لصوغ اختبار تحليل الخطاب الأدبي.

ب- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثتان مهارات تحليل الخطاب الأدبي في ثلاث مهارات وُضِحّتْ آنفًا.

ج-**وضع نظام تقدير الدرجات:** اختارت الباحثتان مقياسًا متدرجًا ثلاثيًا "ينتمي، إلى حد ما، لا ينتمي"؛ للتعرف على آراء الخبراء والمتخصصين في مجالي: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية الأكاديمية.

د- **صوغ تعليمات الاستبانة:** رُوعِى -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.

ه- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة - على صدق المُحَكَّمين، وعددهم (٧) مُحَكمين من أساتذة قسم المناهج وطرق التدريس تخصص اللغة العربية، وقسم اللغة العربية بكليات التربية، وعُدِلَتْ القائمة – في ضوء آرائهم– وصولًا لشكلها النهائي المكون من (٣) مهارات لتحليل الخطاب الأدبي.

٥. **تحديد نوع الاختبار:** أُعد هذا الاختبار متضمنًا مهارات تحليل الخطاب الأدبي، في أربعين سؤالًا من أسئلة الاختيار من متعدد.

٦. **صوغ تعليمات الاختبار:** رُوعِى -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاختبار، والإشارة إلى عدد مفرداته، وكيفية الإجابة عنها.

٧. **الاختبار في صورته المبدئية:** تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستكشافي؛ مما يأتي: كراسة الأسئلة (وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً أسئلة الاختبار، ويلي كل سؤال عدد من

البدائل يختار التلاميذ من بينها)، ثم ورقة الإجابة (وتتكون من مكان لكتابة بيانات التلميذ، ويليه مكان مخصص للإجابة).

٨. **وضع نظام تقدير الدرجات:** وضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (٠) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال، وما يتطلبه من آراء، و(١) للإجابة المستوفية ما يتطلبه السؤال من آراء؛ وصارت الدرجة العظمى – وفقًا لما تقدم- (٤٠) درجة.

٩. **ضبط المقياس:**

صدق اختبار تحليل الخطاب الأدبي: بعرضه على مجموعة من المُحَكَّمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل سؤال من أسئلة الاختبار ما بين (٨٧ - ١٠٠%).

التجريب الاستكشافي للاختبار: طُبق الاختبار -في صورته الأولية- على عينة استكشافية، قوامها (١٨) تلميذًا من مدرسة: "الدكتور محمد حافظ غانم" بإدارة شرق التعليمية، و(٢٢) تلميذةً من مدرسة: "عرفان الإعدادية بنات" بإدارة وسط التعليمية -محافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف:

- **تحديد زمن الاختبار** عبر حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للتلاميذ ، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق الاختبار (٦٠ دقيقة).
- **حساب ثبات الاختبار:** تحققت الباحثتان من ثبات الاختبار في البحث الحالي من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (0,8) وهى قيمة مرتفعة؛ مما جعل الباحثتين مطمئنتين لنتائج تطبيقه في التجربة الأساسية.

١٠. **الصورة النهائية للاختبار:**

تكون الاختبار -في صورته النهائية-؛ مما يأتي:

✓ **كراسة الأسئلة: وتتكون من:**

- غلاف يحمل اسم الاختبار.
- صفحة تعليمات الاختبار.
- مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ ٤٠ سؤالًا موزعًا على مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ وذلك بواقع سؤالين لكل مهارة.

✓ **ورقة الإجابة**: وتتضمن ما يأتي:

- مكان لكتابة بيانات التلميذ.
- نموذج إجابة يدون فيه التلميذ إجاباته.

ويوضح الجدول رقم (٤): الآتي توزيع أسئلة الاختبار على مهارات تحليل الخطاب الأدبي.

جدول رقم (٤): توزيع أسئلة الاختبار على مهارات تحليل الخطاب الأدبي:

مهارات تحليل الخطاب الأدبي	أرقام الأسئلة التي تقيسها	عدد الأسئلة
تحليل بنية الخطاب الأدبي.	٢١،٣١،٣٠،٢٩،٢٤،٢٣،٢٥،١٤،١١،٨،٧،٥،١،٢	١٤
معالجة فِكَر الخطاب الأدبي.	١٥،٢٧،٢٠،٢٦،١٧،٣٦،١٠،٢٢،٩، ٣٥.	١٠
إبراز المضمون الاجتماعي للخطاب الأدبي.	٣٩،٦،٣٤،٤،٣٢،١٨،١٣،٣٨،٣٧،١٩،٤٠،١٢، ١٦،٣٣،٣، ٢٨.	١٦
المجموع		٤٠

خامسًا: مقياس الفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثتين):

١. الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس إلى تعرف مدى دراية التلاميذ بتأثير تصرفاتهم على الآخرين والاستجابات المختلفة المتاحة أمامهم في أى موقف أخلاقي، ومعرفتهم بما يجب القيام به في المواقف الأخلاقية، وتفضيلهم للأخلاقيات العامة على المصالح الشخصية، والأحكام التى يصدرونها في المواقف ذات الطابع الأخلاقي، ومدى شجاعتهم لتنفيذ خطط الفعل الأخلاقى.

٢. الاطلاع على الدراسات العربية وغير العربية ذات الصلة بالفعل الأخلاقي؛ لتحديد ماهيتها، وأبعاده، وأساليب قياسها، من أمثلتها:

- ✓ مقياس الفعل الأخلاقي Narvaez and Lapsley (٢٠٠٩).
- ✓ مقياس الحساسية الأخلاقية Tirri and Nokelainen (٢٠١١).
- ✓ مقياس الدافعية الأخلاقية Kaplan and Tivnan (٢٠١٤).
- ✓ مقياس الدافعية الأخلاقية فتح الله (٢٠١٨).

٣. تحديد أبعاد المقياس: حددت الباحثتان – في ضوء اطلاعهما على الدراسات السابقة- أربعة أبعاد للفعل الأخلاقي؛ هم:

- ✓ **الحساسية الأخلاقية Moral Sensitivity** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: **"** الوعي بكيفية تأثير تصرفات المرء على الآخرين، والاستجابات المختلفة المتاحة للفرد في أي موقف أخلاقي**".**
- ✓ **الدافعية الأخلاقية Moral Motivation** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: **"**مجموعة العمليات المستخدمة لمعالجة الانتقال من ترميز الموقف على أنه أخلاقى، ومعرفة ما يجب القيام به في المواقف الأخلاقية إلى قرار التصرف؛ وفقًا للمنظور الأخلاقي**".**
- ✓ **الحكم الأخلقى Moral Judgments** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: **"** تلك الأحكام التى تصدر عن الفرد في موقف ذي طابع أخلاقى؛ حيث أنها تتميز بوجود صراع، مستندة – في ذلك- إلى ما يقدمه الشخص من مبررات لإصدار مثل هذه الأحكام **".**
- ✓ **الشخصية الأخلاقية Moral Character** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: "امتلاك الفرد أنا قوية، ومثابرة، وشجاعة؛ لتنفيذ خطط الفعل الأخلاقى حتى في حالات الضغوط".

وبعد أن توصلت الباحثتان لأبعاد الفعل الأخلاقي، عمدتا إلى بناء قائمة مبدئية لأبعاد الفعل الأخلاقي، وأعدتا استبانة لتحديد القائمة في صورتها النهائية؛ متبعتين الخطوات الآتية:

٤. إعداد استبانة تحديد أبعاد الفعل الأخلاقي:

اتبعت الباحثتان –في إعدادهما الإستبانة- الخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت هذه الاستبانة إلى الوقوف على أبعاد الفعل الأخلاقي، والتى يتحدد - في ضوئها- الأبعاد: الرئيسة، والفرعية؛ تمهيدًا لصوغ مقياس الفعل الأخلاقي.

ب- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثتان أبعاد الفعل الأخلاقي في أربعة أبعاد؛ وُضِحّت آنفًا.

ج-**وضع نظام تقدير الدرجات:** اختارت الباحثتان مقياسًا متدرجًا ثلاثيًا "ينتمي، إلى حد ما، لا ينتمي"؛ لتَعُّرف آراء الخبراء والمتخصصين في المجالات الآتية: المناهج وطرائق التدريس، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي على أبعاد الفعل الأخلاقي.

د- **صوغ تعليمات الاستبانة:** رُوعِى -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.

٥- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة - على صدق المُحَكَّمين، وعددهم (٩) مُحَكَّمين من أساتذة أقسام: المناهج وطرائق التدريس، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي بكليات التربية، وعُدِلَتْ القائمة – في ضوء آرائهم– وصولًا لصورتها النهائية المكونة من (٤) أبعاد للفعل الأخلاقي.

٥.**تحديد نوع المقياس**: يندرج هذا المقياس تحت تصنيف مقاييس المواقف، وصاغته الباحثتان في صورة مواقف وقضايا أخلاقية يلي كل موقف عدد من البدائل المناسبة يختار من بينها التلميذ ما يتوافق مع فعله الأخلاقي في حالة مروره بهذا الموقف.

٦.**صوغ تعليمات المقياس:** رُوعِي -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاختبار، والإشارة إلى عدد مفرداته، وكيفية الإجابة عنها.

٧.**إعداد المقياس في صورته الأولية**: تكونت الصورة المبدئية للمقياس، والمُعدَّة للتجريب الاستكشافي؛ مما يأتي: **كراسة الأسئلة**(وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً أسئلة المقياس، وهى (٢٥) موقفًا موزعًا على أربعة أبعاد للمقياس، يلي كل موقف عدد من البدائل على النحو التالي المواقف من (١-١٩) يلي كل موقف أربعة بدائل، أما المواقف من (٢٠-٢٥) يلي كل موقف ستة بدائل؛ لأن كل بديل يكافيء مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي في نظرية لورانس كولبرج)، ثم **ورقة الإجابة**(وتتكون من مكان لكتابة بيانات التلميذ، ويليه مكان مخصص للإجابة).

٨. **وضع نظام تقدير الدرجات:**

وضع نظام لتقدير درجات المواقف من(١- ١٩) لكل موقف يتراوح ما بين (٠) للإجابة الخطأ، و(١) للإجابة الصواب؛ ووفق ذلك صارت الدرجة العظمي لهذه المواقف (١٩) درجة، أما المواقف من(٢٠:٢٥) فَقُدّرَتْ درجاتها في ضوء مراحل النمو الأخلاقى لكولبرج، فكل بديل من البدائل التى تندرج تحت هذه المواقف يعبر عن مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي الست، وبالتالي صُنِّفَتْ استجابات كل تلاميذ في ضوء هذه المراحل، وصُنّفَ الأداء ككل في ضوء المرحلة الأقل.

٩.**ضبط المقياس:**

الصدق: عرضت الباحثتان المقياس على مجموعة من المُحكَّمين في أقسام: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوى، والصحة النفسية، وقد رُوعيت جميع ملحوظات المحكمين، ومقترحاتهم؛ ومنها.

- تعديل صوغ بعض مواقف المقياس.
- تعديل صوغ بعض البدائل.
- تعديل موقفين؛ لعدم مناسبتهما خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل موقف من مواقف الاختبار ما بين (٨٧ - ١٠٠%).

التجريب الاستكشافي للمقياس: طُبق المقياس- في صورته الأولية- على عينة استكشافية، قوامها (١٨) تلميذًا من مدرسة: "الدكتور محمد حافظ غانم" بإدارة شرق التعليمية، و(٢٢) تلميذةً من مدرسة: "عرفان الإعدادية بنات" بإدارة وسط التعليمية -محافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف:

– **تحديد زمن المقياس** عبر حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للتلاميذ، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق المقياس (٤٥ دقيقة).

– **حساب ثبات المقياس** تحققت الباحثتان من ثبات المقياس في البحث الحالي من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,8) وهى قيمة مرتفعة؛ مما جعل الباحثتين مطمئنتين لنتائج تطبيقه في التجربة الأساسية.

١٠. **صوغ المقياس في صورته النهائية**: تكون المقياس -في صورته النهائية-؛ مما يأتي:

✓ **كراسة الأسئلة: وتتكون من:**
- غلاف يحمل اسم المقياس.
- صفحة تعليمات المقياس.
- مواقف المقياس.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ ٢٥ موقفًا موزعًا على أبعاد الفعل الأخلاقي.

✓ **ورقة الإجابة**: وتتضمن ما يأتي:
- مكان لكتابة بيانات التلميذ.
- نموذج إجابة يدون فيه التلميذ إجاباته.

ويوضح الجدول رقم (٥): الآتي توزيع مواقف المقياس على الأبعاد الأربعة للفعل الأخلاقي.

جدول رقم(٥): توزيع مواقف المقياس على أبعاد الفعل الأخلاقي:

أبعاد	أرقام المواقف	عدد المواقف
الحساسية الأخلاقية	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠	١٠
الدافعية الأخلاقية	١١،١٢،١٣،١٤،١٥	٥
الشخصية الأخلاقية	١٦،١٧،١٨،١٩	٤
الحكم الأخلاقي	٢٠،٢١،٢٢،٣٢،٢٤،٢٥	٦
المجموع	٢٥ موقفًا	

بعد الانتهاء من بناء النموذج، وإعداد المواد التعليمية، وأدوات البحث، نستعرض فيما يأتي إجراءات التطبيق الميدانى للبحث.

سادسًا: إجراء الدراسة الميدانية للبحث:

تمثلت إجراءات الدراسة الميدانية في ست خطوات رئيسة؛ هم: تحديد التصميم التجريبي، والهدف من تجربة البحث، والتطبيق القبلى لأدوات البحث، وتدريس البرنامج المقترح بمدرستين من المدارس الإعدادية بمحافظة الإسكندرية، وأخيرًا التطبيق البعدى لأدوات البحث وفيما يأتي عرضٌ مفصلٌ لهذه الخطوات:

١. **تحديد التصميم التجريبي:** اخُتير تصميم المجموعة الواحدة ذو القياسين: القبلي، والبعدي؛ نظرًا لأن المعالجة التجريبية مقترحة وليس لها نظيرًا ضمن المواد الدراسية المقررة على الصف الأول الإعدادي.

٢. **تحديد الهدف من تجربة البحث**: هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية البرنامج المقترح؛ في تنمية مهارات تحليل الخطاب، والفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتحقق من صحة الفرضين الآتتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار تحليل الخطاب الأدبي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لمقياس الفعل الأخلاقي.

٣. اختيار عينة البحث: تمثلت مجموعة البحث في عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، قوامها (١٧) تلميذة بمدرسة: "عرفان الإعدادية بنات" بإدارة وسط التعليمية، و (١٩) تلميذًا بمدرسة: "الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية بنين" بإدارة شرق التعليمية .

٤. التطبيق القبلي لأداتي البحث: هدف التطبيق القبلي لأداتي البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للتلاميذ عينة البحث فيما يتعلق بمهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح، ويوضح الجدول رقم (٦) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث قبليًا:

جدول رقم(٦): بيان بتاريخ تطبيق أداتي البحث قبليًا:

المدرسة	العينة	الأدوات	تاريخ التطبيق
الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية بنين.	١٩	اختبار تحليل الخطاب الأدبي.(٦٠ دقيقةً) مقياس الفعل الأخلاقي. (٤٥ دقيقةً)	الأحد ٢٠٢٠/١٠/ ٢٥
عرفان الإعدادية بنات.	١٧		

٥. تنفيذ البرنامج:

دُرِّسَتْ موضوعات البرنامج المقترح، بدءًا من يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٠/١٠/٢٧ حتى يوم الأحد الموافق ٢٠٢٠/١١/٢٢ الموافق (بواقع أربعة أيام أسبوعيًا: يومين بمدرسة البنات ويومين بمدرسة البنين)، ويوضح الجدول رقم (٧) الآتي الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

جدول رقم (٧): الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

الدرس	عدد الحصص	المدرسة	اليوم	التاريخ
الدرس الأول: الحوار صورة للعقل.	حصتان	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الثلاثاء	٢٠٢٠/١٠/٢٧
		عرفان الإعدادية (بنات)	الأربعاء	٢٠٢٠/١٠/٢٨
الدرس الثاني: الحوار والمشاعر. الدرس الثالث: الحوار والتفكير.	أربع حصص	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الأحد	٢٠٢٠/١١/١
		عرفان الإعدادية (بنات)		
الدرس الرابع: أنا = الآخر. الدرس الخامس: ابدأ بنفسك؛ لتغير العالم.	أربع حصص	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الثلاثاء	٢٠٢٠/١١/٣
		عرفان الإعدادية (بنات)	الأربعاء	٢٠٢٠/١١/٤
الدرس السادس: عِشْ حرًا.	حصتان	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الثلاثاء	٢٠٢٠/١١/١٠
		عرفان الإعدادية (بنات)	الأربعاء	٢٠٢٠/١١/١١
الدرس السابع: كي تبقى الإنسانية. الدرس الثامن: غريب في وطني.	أربع حصص	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الأحد	٢٠٢٠/١١/١٥
		عرفان الإعدادية (بنات)		
الدرس التاسع: بين الواقع والأمل عمل.	حصتان	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الثلاثاء	٢٠٢٠/١١/١٧
		عرفان الإعدادية (بنات)	الأربعاء	٢٠٢٠/١١/١٨
الدرس العاشر: بالتعليم نغير العالم.	حصتان	الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية (بنين)	الأحد	٢٠٢٠/١١/٢٢
		عرفان الإعدادية (بنات)		

٦. **التطبيق البعدى لأداتي البحث:**

هدف التطبيق البعدى لأداتي البحث إلى الكشف عن مستوى مهارات تحليل الخطاب الأدبي والفعل الأخلاقي لدي التلاميذ عينة البحث بعد تدريس البرنامج المقترح، ويوضح الجدول رقم (٨) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

جدول رقم (٨): بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

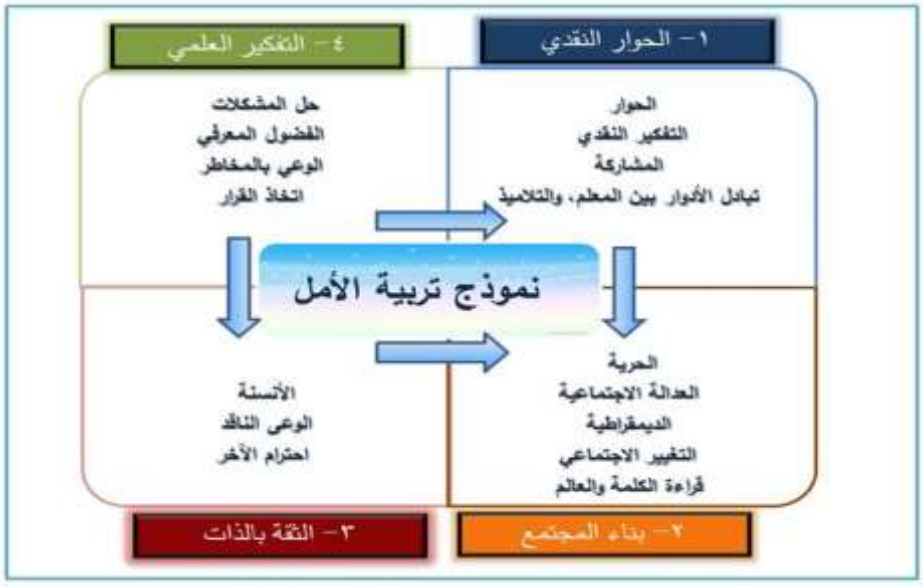
المدرسة	العينة	الأدوات	تاريخ التطبيق
الدكتور محمد حافظ غانم الإعدادية بنين.	١٩	اختبار تحليل الخطاب الأدبي.(٦٠ دقيقةً) مقياس الفعل الأخلاقي. (٤٥ دقيقةً)	الأحد ٢٠٢٠/١١/ ٢٩
عرفان الإعدادية بنات.	١٧		

رابعًا: نتائج البحث؛ عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا

يتضمن هذا القسم الإجابة عن أسئلة البحث، وفروضه، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وأخيرًا عرض التوصيات والمقترحات التى اشتُقَّتَ في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول: "ما النموذج القائم على تربية الأمل ؟"

للإجابة عن هذا السؤال حددت الباحثتان- في الجزء السابق- فلسفة النموذج، ومصادر اشتقاقه، ومكوناته، وهو يتكون من أربعة أبعاد ترسخ لتربية الأمل لدى التلاميذ، وتتضح الأبعاد الرئيسة والممارسات ذات الصلة بكل بعد في الشكل رقم (٦) الآتي:



شكل رقم (٦): نموذج تربية الأمل

(إعداد الباحثتين)

البعد الأول: الحوار النقدي: وينطوى على أربع ممارسات غاية في الأهمية لبناء ثقافة الحوار النقدي لدى التلاميذ تتضح فيما يأتي:

- **الحوار**: هو نشاط لفظى وعقلى وأسلوب تواصل يتضمن تبادلًا للآراء، والفِكَر، وتفاعلًا للخبرات.
- **التفكير النقدي**: هو التقييم الواعى والمدرس للفِكَر والمعلومات، من أجل الحكم على جدارتها، أو قيمتها؛ منطويًا على التساؤل، والتحدى، وتقييم الفِكَر.
- **المشاركة**: هى مساهمة المتعلم بدور ما في القرارات، والنشاطات الاجتماعية، والتأثير فيها.
- **تبادل الأدوار بين المعلم، والتلاميذ**: والتى تتحق في مناخ تعليمي قائم على التعلم التشاركي؛ للوصول إلى المعرفة معًا، مع احترام إنسانية المتعلم، وتقدير تجربته الحياتية، وخبراته المتنوعة.

البعد الثاني: بناء المجتمع: وينطوى على خمس ممارسات يجب أن يتمكن منها التلميذ ليسهم في بناء مجتمع جديد تتضح فيما يأتي:

- **الحرية**: هى الحكم الذاتي في معالجة موضوع ما، وإمكانية الفرد - دون أى جبر، أو شرط- اتخاذ قرار، أو تحديد خيار.
- **العدالة الاجتماعية**: هى تلك الحالة التى ينتفي فيها الظلم، والاستغلال، والقهر، والحرمان من الثروة، أو السلطة، أو من كليهما، ويغيب فيها الفقر، والتهميش، والإقصاء الاجتماعى، وتنعدم فيها الفروق غير المقبولة اجتماعيًا بين الأفراد، والجماعات، والأقاليم داخل الدولة، ولا تجور فيها الأجيال الحاضرة على حقوق الأجيال القادمة.
- **الديمقراطية**: هى شكل من أشكال الحكم يشارك فيها جميع المواطنين المؤهلين على قدم المساواة، وتشمل جميع الأوضاع: الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية التى تمكن المواطنين من الممارسة الحرة والمتساوية.

- **التغيير الاجتماعي**: ظاهرة من الظواهر الاجتماعية ذات التأثير المستمر، والتي تعتمد على مجموعة من الفِكَر البشرية، والنظريات المستحدثة والآراء، والإيديولوجيات التي يتميز بها كل عصر من العصور.
- **قراءة الكلمة، وقراءة العالم**: قراءة الكلمة سبيلٌ لقراءة واعية ناقدة للعالم من حولنا، وتمهيدٌ لإحداث الإصلاح، والتغيير المجتمعيين.

البعد الثالث: الثقة بالذات: وينطوى على ثلاث ممارسات تتضح فيما يأتي:

- **الأنسنة**: هى امتلاك الفرد لرؤية نقدية لواقعه، والانخراط في تغييره، ورفضه للخداع والتزييف المناهض لتحريره.
- **الوعي الناقد**: هو الوعى في مرحلة الثورة والتحرر، ويتميز ذوو الوعى الناقد بالقدرة على رؤية المشكلات الاجتماعية التى تعوق النمو الإنسانى في المجتمع، ويفهمون النظام القائم، ويحاولون مساعدته، وتغييره من خلال الحوار والتعاون.
- **احترام الأخر**: هو طريقة للتعامل أو التفكير في شيء أو شخص ما، وينحدر عن هذا المفهوم مفهوم آخر هو "العيش المشترك" الذي يتطلب احترامًا متبادلًا في إطار المساواة التامة.

البعد الرابع: التفكير العلمي: وينطوى على أربع ممارسات تتضح فيما يأتي:

- **حل المشكلات**: هو نشاط عقلى يحوى عددًا من العمليات العقلية؛ مثل: التخيل، والتصور، والتذكر، والتجريد، والتحليل، والتركيب، وسرعة البديهة، والاستبصار؛ فضلًا عن استخدام ما لدى الفرد من معلومات، ومهارات، وقدرات عامة، وعمليات انفعالية.
- **الفضول المعرفي**: هو رغبة المتعلم في استكشاف ذاته، ومحيطه من خلال إثارة أسئلة متنوعة ومستمرة حول قضايا معرفية مختلفة.
- **الوعي بالمخاطر**: هو إدراك المعلومات، والمعارف، والقيم ذات الصلة بالأزمات، والمشكلات، ومِنْ ثَمَّ التفاعل معها، وتفهمها بفاعلية؛ تجنبًا لآثارها.
- **اتخاذ القرار**: هو عملية تحديد واختيار البدائل الأكثر مناسبة؛ لمجابهة المواقف المشكلة في ضوء المعلومات المتاحة عنها المشكلة، وتحديد البدائل المطروحة؛ لحلها، ومِنْ ثَمَّ تقييم هذه البدائل.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني: "ما البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل؟"

أُجيب عن هذا السؤال سابقًا، فبالرجوع إلى القسم الثالث من البحث والمتضمن إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وُضِّحَ البرنامج بدءًا من تصوره العام، وحتى إعداد مواده التعليمية الممثلة في: دليل المعلم، وكتاب التلميذ وما اتبعته الباحثتان من إجراءات وصولًا إلى الصورة النهائية.

وفيما يتعلق بنتائج الإجابة عن السؤالين: الثالث، والرابع وللتحقق من صحة فروض البحث عمدتا الباحثتين إلى ما يأتي:

١. استُخدمَ اختبار "ت" T.test للعينات المرتبطة Paired-samplest-test، الذي يُستخدم لمقارنة متوسطات درجات نفس المجموعة في القياسين: القبلي، والبعدي.

٢. حساب حجم التأثير Effect size؛ باستخدام كلٍ من:

أ- **معادلة حجم الأثر لكوهين d:** لتَعرّف حجم تأثير البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر- ١).

ب- **مربع إيتا (Eta-Squared):** ويُستخدم في حالة ماإذا كانت قيمة ت دالة إحصائيًا لحساب حجم تأثير البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية المتغيرين التابعين: مهارات تحليل الخطاب الأدبي، والفعل الأخلاقي؛ وذلك لا يتضح من خلال الدلالة الإحصائية، ومِنْ ثَمَّ يصير حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق (الدردير،٢٠٠٦، ص.٧٧).

استخدمت الباحثتان برنامج الإحصاء SPSS.V21 ؛ لإجراء التحليل الإحصائي، وقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي، ومقياس الفعل الأخلاقي؛ وفيما يأتي عرضًا للإجابة عن السؤالين: الثالث، والرابع:

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث: "ما فاعلية برنامج قائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار تحليل الخطاب الأدبي"**، ويتفرع عنه ثلاثة فروض فرعية؛ هم:

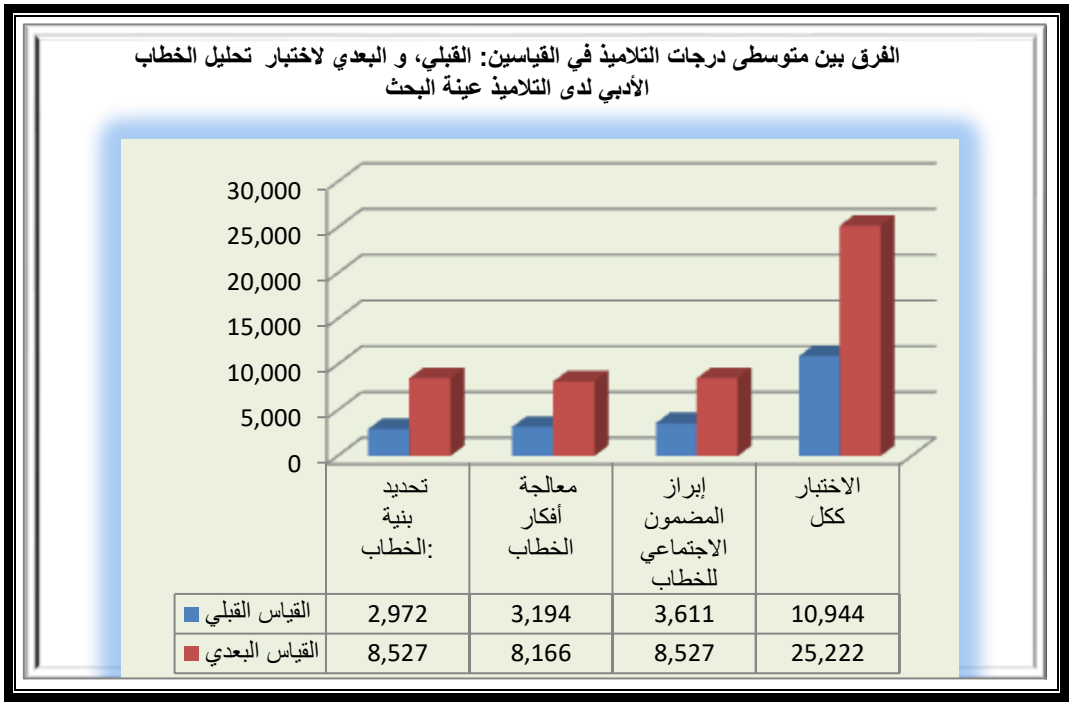
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (**0.05**) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى تحليل بنية الخطاب الأدبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (**0.05**) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى معالجة فِكَر الخطاب الأدبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (**0.05**) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى إبراز المضمون الاجتماعي للخطاب الأدبي.

ويلخص الجدول رقم (٩) الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي، وحساب حجم الأثر لكوهينd، ومربع إيتاμ^2.

جدول رقم (٩) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي، وحساب حجم الأثر لكوهينd، ومربع إيتاμ^2.(ن= ٣٦):

المهارات	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	دلالة الفروق		حجم الأثر لكوهين d		مربع إيتا^{2}	
					قيمة (ت)*	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١- مهارة تحليل بنية الخطاب الأدبي.	القبلي	2,972	2,489	35	14,50	دالة عند مستوى 0.05	2,41	أكبر من ٠.٨حجم الأثر كبير	,9	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير
	البعدي	8,527	1,108							
مهارة معالجة فِكَر الخطاب الأدبي.	القبلي	3,194	2,482	35	14,86	دالة عند مستوى 0.05	2,48	أكبر من ٠.٨ حجم الأثر كبير	,9	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير.
	البعدي	8,166	,941							
٣- مهارة إبراز المضمون الاجتماعي للخطاب الأدبي.	القبلي	3,611	2,632	35	13,76	دالة عند مستوى 0.05	2,29	أكبر من ٠.٨ حجم الأثر كبير	,8	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير.
	البعدي	8,527	1,539							
الاختبار ككل	القبلي	10,944	8,414	35	11,64	دالة عند مستوى 0.05	1,94	أكبر من ٠.٨ حجم الأثر كبير	,8	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير.
	البعدي	25,222	3,090							

ويوضح الشكل رقم (٧) الآتي الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي.



*قيمة (ت) عند درجة حرية ٣٥، ومستوى دلالة ٠,05

شكل رقم(7):الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي.

ويتضح من الجدول رقم (٩)، والشكل رقم(7) ما يأتي:

وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات التلاميذ –عينة البحث- في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي لاختبار تحليل الخطاب الأدبي؛ حيث بلغت قيمة ت (11,64) وهى دالة عند مستوى دلالة (0,05)، وعليه يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل) في مهارات تحليل الخطاب الأدبي ككل؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (,٨) وهى أكبر من (0,14) كما بلغت قيمة كوهين d (١.٩٤) وهى أكبر من (٠.٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي.

- ✓ **وفيما يتعلق بالمهارة الأولى من مهارات اختبار تحليل الخطاب الأدبي؛ وهى: تحليل بنية الخطاب الأدبي**: فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذه المهارة(8,527)، في حين كانت في القياس القبلى(2,972)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(14,50) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل) في المهارة الأولى من مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (,9) وهى أكبر من (,14)، كما بلغت قيمة **كوهين d (٢.٤١)** وهى أكبر من **(٠.٨)**؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارة تحليل بنية الخطاب الأدبي.
- ✓ **وفيما يرتبط بالمهارة الثانية من مهارات اختبار تحليل الخطاب الأدبي؛ وهى: مهارة معالجة فِكَر الخطاب الأدبي:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة (8,166) في حين كانت في القياس القبلى(3,194)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(14,86) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل) في المهارة الثانية من مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (,9) وهى أكبر من (,14)، كما بلغت قيمة كوهين d (٢.٤٨) وهى أكبر من (٠.٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارة معالجة فِكَر الخطاب الأدبي.
- ✓ **أم المهارة الثالثة من مهارات اختبار تحليل الخطاب الأدبي؛ وهى: مهارة إبراز المضمون الاجتماعي لأسلوب الخطاب الأدبي، ولغته، وتأثيرهما:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار في هذه المهارة(8,527) في حين كانت في القياس القبلى(3,611)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(13,76) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل) في المهارة الثالثة من مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (,8) وهى أكبر من (,14) كما بلغت قيمة كوهين d (٢.٢٩) وهى أكبر من (٠.٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك

فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارة إبراز المضمون الاجتماعي لأسلوب الخطاب الأدبي، ولغته، وتأثيرهما.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات؛ كدراسات: López (2004)؛ وAliakbari and Faraji (2011)؛ و Riasati and Mollaei (2012)؛ و McDougall, Holden and Danaher (2012)؛ و Jeyaraj and Harland (2014)؛ و Gustavsson (2015).

ويمكن أن تُعزى فاعلية البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي إلى ما يأتي:

١-**أهداف البرنامج وما يرتبط بها من محتوى، واستراتيجيات، وأنشطة،** تسهم في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي؛ حيث تقدم إطارًا عمليًا لاستعمال اللغة في مواقف تواصلية:

- ✓ تنمي وعى التلاميذ بأهمية اللغة، وقيمتها في حياتهم؛ كونها تدفعهم لإعمال تفكيرهم فيما يدرسونه؛ تمهيدًا لتحليله؛ ليساعدهم في إيجاد العلاقات الدلالية المختلفة، وذلك بالاعتماد على مسلمة مفادها أن تعلم اللغة ليس غاية في حد ذاته؛ بل وسيلة لتوظيفها في عملية تواصل ناجح، وفعال.
- ✓ تساعد دارس اللغة على التعرف الجيد على المواقف التواصلية، وعناصرها، والغرض منها، وطبيعة المتكلم، والمخاطب، وسياق الخطاب، وما يعين على تحقيق التواصل الفعال؛ حيث تُعنى بدراسة الموقف اللغوى، ودور مرسل اللغة، ومتلقيها، ونوع المعلومات المطروحة فيه، وأنواع التفاعل ومقاصده، وأشكال السياقات، وكيفية التواصل، وغير ذلك مما يتعلق بالعلاقة بين الألفاظ، والعلامات اللغوية، ومستخدميها.
- ✓ إثراء ثروتهم اللغوية؛ بتوفير بيئة تعليمية جيدة ثرية ساعدت التلاميذ في المناقشة، والحوار، وتقبل الآراء، وأسهمت في إطلاق خيالهم وإبداعاتهم، وتحفيزهم نحو استخدام تراكيب اللغة، و توظيف قواعدها لإماطة اللثام عن فِكَر الخطابات، وكشف أغراضها المستهدفة غير المعلنة، وذلك إلى جانب أن تنوع الأنشطة المستخدمة في التقويم البنائي؛ الأمر الذي أسهم في تنمية القدرات التواصلية لدى المتعلمين، وتهذيب لغتهم، وإكسابهم المهارات اللغوية اللازمة لتحليل بنية الخطابات، ومعالجة فِكَرها، وإبراز مضامينها الاجتماعية.
- ✓ تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، استنادًا إلى الوعي بأبعادها الاجتماعية، ومقصد الإقناع لدى المتكلم، والتأثير في الآخر على نحو ما، ويدخل فيه المحاورة، والحجاج، والرسائل، والمناظرة، وجميع أشكال التفاعل اللغوى ، والتواصل الاجتماعي؛ سواء أكان منطوقًا، أم مكتوبًا.

٢- **علاقة تحليل الخطاب الأدبي بالنظرية النقدية، وتربية الأمل؛** والتى تتحدد بوصفها مدخلًا لتعليم اللغة، وتعلمها؛ بما يُظهر:

- ✓ التوجه البراجماتي التداولي في تعليم اللغة- والذي أحدث تغييرًا كبيرًا في تعليمها- ويؤسس على أن زيادة استخدام المتعلمين اللغة يزيد من طلاقتهم في استخدامها لتحقيق تواصل اجتماعي فعال مرتكزًا على اللغة، وقواعدها، وموجهًا نحو أُطر، وسياقات استخدامها.
- ✓ علاقات السلطة، والقوة في سياق لغوى ذى علاقات مقامية اجتماعية محفزة للمتعلمين نحو التفكير النقدي فيما يتعلق بظروف حياتهم: السياسية، والاقتصادية، والثقافية، بما يساعدهم في تطوير ظروف حياتهم، واتخاذ الأفعال اللازمة لبناء مجتمع العدالة، والمساواة.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع: "ما فاعلية برنامج قائم على نموذج تربية الأمل فى تنمية الفعل الأخلاقي؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لمقياس الفعل الأخلاقي"**، ويتفرع عنه ثلاثة فروض فرعية؛ وذلك على النحو الآتي:

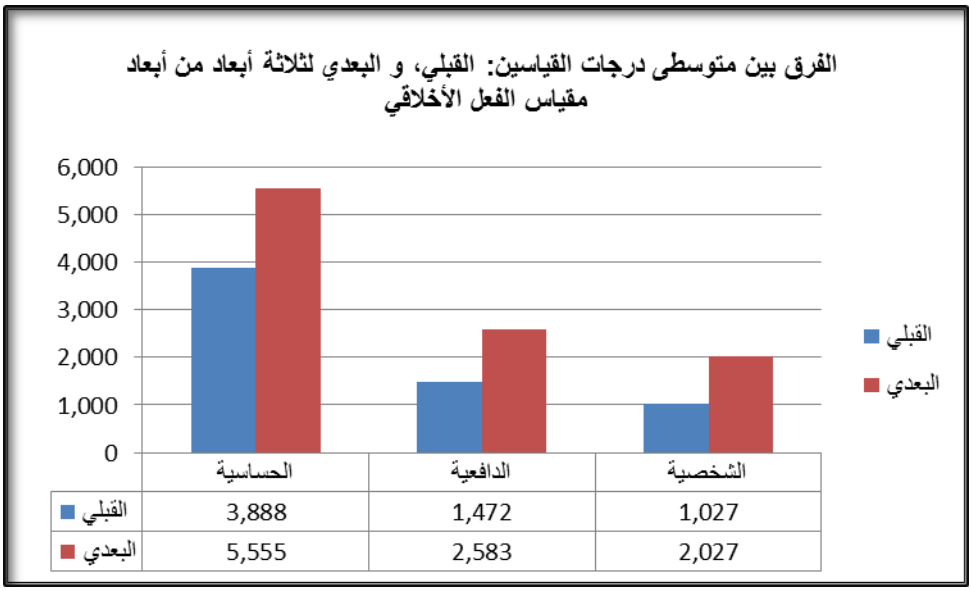
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (**0.05**) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الحساسية الأخلاقية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (**0.05**) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الدافعية الأخلاقية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (**0.05**) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الشخصية الأخلاقية.

ويلخص الجدول رقم (١٠) الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي، وحساب حجم الأثر لكوهينd، ومربع إيتاμ^2.

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي، وحساب حجم الأثر لكوهينd، ومربع إيتا (ن= ٣٦):

المهارة	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	دلالة الفروق		حجم الأثر لكوهين d		مربع إيتاμ^2	
					قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١- الحساسية الأخلاقية:	القبلي	3,888	1,482	35	8,91	دالة عند مستوى 0.05	1,48	أكبر من ٠.٨ حجم الأثر كبير	,7	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير
	البعدي	5,555	1,652							
٢- الدافعية الأخلاقية:	القبلي	1,472	,810	35	8,49	دالة عند مستوى 0.05	1,41	أكبر من 0,8 حجم الأثر كبير	,7	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير
	البعدي	2,583	,840							
٣-الشخصية الأخلاقية:	القبلي	1,027	,810	35	8,36	دالة عند مستوى 0.05	1,39	أكبر من 0,8 حجم الأثر متوسط	,7	أكبر من ٠.١٤ حجم الأثر كبير
	البعدي	2,027	,877							

ويوضح الشكل رقم (٨) الآتي الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي لثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي.



شكل رقم (٨): الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي لثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي.

ويتضح من الجدول رقم: (١٠)، والشكل رقم: (٨) ما يأتي:

وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات التلاميذ –عينة البحث- في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح متوسط درجات القياس البعدي لثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة (0,05)، وعليه يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل.

- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ وهو: الحساسية الأخلاقية؛** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذا البعد (5,555) في حين كانت في القياس القبلى(3,888)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين (8,91) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل) في البعد الأول من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^{2} (,7) وهى أكبر من (,14) ، كما بلغت قيمة كوهين d (١.٤٨) وهى أكبر من (٠.٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية الحساسية الأخلاقية.
- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الثاني من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ وهو: الدافعية الأخلاقية؛** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذا البعد (2,583) في حين كانت في القياس القبلى(1,472)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(8,49) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل)

في البعد الثاني من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (7,) وهى أكبر من (14,)، كما بلغت قيمة كوهين d (١.٤١) وهى أكبر من (٠.٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية الدافعية الأخلاقية.

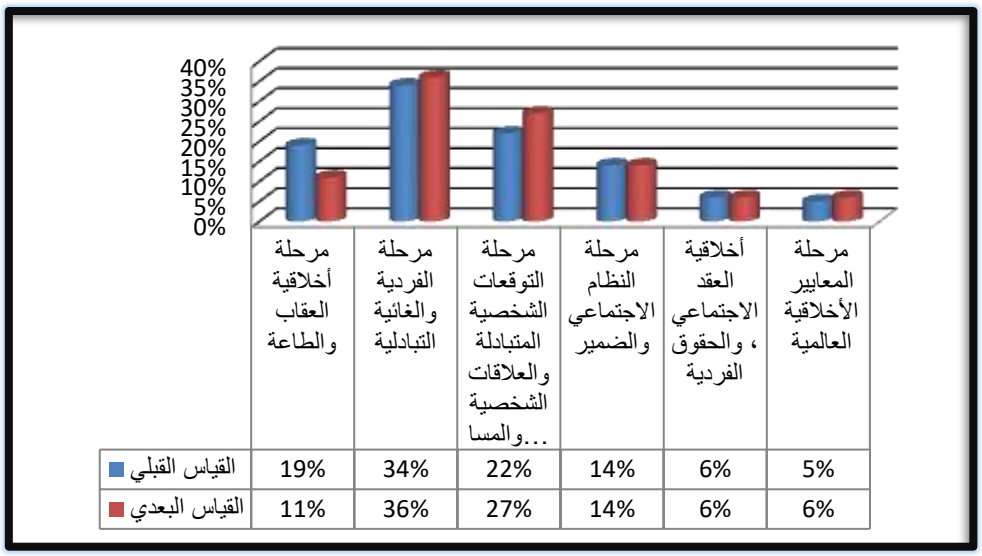
✓ **وفيما يتعلق بالبعد الثالث من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ وهو: الشخصية الأخلاقية؛** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذا البعد(2,027) في حين كانت في القياس القبلى(1,027)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(8,36) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نموذج تربية الأمل) في البعد الثالث من أبعاد مقياس الفعل الأخلاقي؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٧,) وهى أكبر من (14,)، كما بلغت قيمة كوهين d (١.٣٩) وهى أكبر من (٠.٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في الشخصية الأخلاقية.

وفيما يتعلق بالبعد الرابع وهو الحكم الأخلاقي يلخص الجدول رقم (١١) الآتي النسب المئوية لتوزيع تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مراحل الحكم الأخلاقي.

جدول رقم (١١): النسب المئوية لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لبعد الحكم الأخلاقي:

مراحل الحكم الأخلاقي	القياس القبلي	القياس البعدي
أ- مرحلة أخلاقية العقاب، والطاعة.	%19,4	%11,11
ب- مرحلة الفردية والغائية التبادلية.	%34,3	%36,26
ج- مرحلة التوقعات الشخصية المتبادلة، والعلاقات الشخصية، والمسايرة الاجتماعية.	%21,55	%27,33
د- مرحلة النظام الاجتماعي والضمير.	%13,88	%14,00
ه- العقد الاجتماعي، والحقوق الفردية.	%5,55	%5,75
و- المعايير الاخلاقية العالمية.	%5,32	%5,55

ويوضح الشكل رقم (٩) الآتي النسب المئوية لتوزيع تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مراحل الحكم الأخلاقي.



شكل رقم (٩): النسب المئوية لتوزيع تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مراحل الحكم الأخلاقي.

يتضح من الجدول رقم (١١)، والشكل رقم (٩)، ما يأتي:

انخفاض النسبة المئوية لتوزيع التلاميذ على المرحلة الأولى والتى بلغت (**11,11%**) في القياس البعدى عن القياس القبلي، والتى بلغت (**19,4%**)، مما يعنى فاعلية البرنامج في تحرك التلاميذ من مرحلة أخلاقية العقاب والطاعة والتى لا تتناسب وطبيعة مرحلتهم العمرية، وارتفاع النسبة المئوية لتوزيع التلاميذ على المرحلة الثانية والتى بلغت (**36,26%**) في القياس البعدى عن القياس القبلي، والتى بلغت (**34,3%**)، وكذلك المرحلة الثالثة والتى بلغت (**27,33%**) في القياس البعدى عن القياس القبلي والتى بلغت (**21,55%**)، أما فيما يتعلق بالمراحل الثلاث الأخيرة فجاءة النسب ضئيلة في الفروق بين القياسين: القبلي، والبعدي، وقد اتفقت نتائج هذا البعد مع نظرية النمو الأخلاقي للورانس كولبرج والتى تؤكد على أن مرحلة الفردية والغائية التبادلية تكافئ مرحلة المراهقة المبكرة التى يمر بها التلاميذ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية الحكم الأخلاقي لدى التلاميذ.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات؛ كدراسات: O'Neill and Petrinovich (1996)؛ وهيبه (2012)؛ وSwick (2013)؛ وFrancis (2017)؛ وJackson(2017)؛ وعبد الخالق (2017).

ويمكن أن تُعزى فاعلية البرنامج القائم على نموذج تربية الأمل في تنمية الفعل الأخلاقي إلى ما يأتي:

١- **أهداف البرنامج وما يرتبط بها من محتوى:** يؤسس في ضوء نموذج تربية الأمل المقترح والذى يستند إلى أربعة أبعاد رئيسة؛ هم: الحوار النقدي، بناء المجتمع، الثقة بالذات، التفكير العلمي، ويندرج عنهم عدة ممارسات؛ من بينها: الأنسنة، والوعي الناقد، احترام الآخر، والتفكير النقدي وهذه الممارسات تسهم في تنمية الإنسان الفاعل أخلاقيًا الذى يتسم بما يأتي:

- يتصرف أخلاقيًا بمحض إرادته دون وجود أي تأثير خارجي أو إكراه .
- الفاعل الأخلاقي هو الشخص الذي اختار أن يفعل ذلك. ومِنْ ثَمَّ فإن الفعل الأخلاقي ينطوي على اختيار حر؛ فالإنسان يتصرف بحرية عندما يكون أمامه بدائل، ويختار طوعًا التصرف الاخلاقي.

٢- **الاستراتيجيات المقترح استخدامها** في تدريس محتوى البرنامج؛ مثل الحوار النقدي، وحل المشكلات الإبداعية، واستراتيجية النظرية البنائية الإجتماعية فقد ساعدت –جميعها- في تنمية التفكير، وحل المشكلات، والنقد، والتأمل، والتى تحث التلاميذ على الانتقال من مرحلة التلقي للمشاركة والفاعلية، والتعلم النشط، والأمل في التغيير للأفضل، وهو ما يتسق مع فلسفة تربية الأمل التى تحث على نقد الواقع، والوقوف على مشكلاته، والفاعلية في تغييره، والسعى لإرساء ركائز مجتمع جديد يرفض القمع والقهر ويؤسس للحرية والعدالة.

٣- **الأنشطة المضمنة في البرنامج:** والتى تؤسس لمفهومات الحوار، والتفكير النقدي، وحل المشكلات المجتمعية، والوعي الناقد، والثقة بالذات، والعدالة الإجتماعية؛ فضلًا عما انتهجته الباحثتان من طرائق تعتمد على الحرية، وإعلاء أصوات التلاميذ، ولعب الأدوار، وتفويضهم في تنفيذ الأنشطة بما يتناسب وحاجاتهم طالما ذلك يتم في سياق أهداف النشاط، كل ذالك –أسهم- بدوره في تنمية الفعل الأخلاقي، والذى يستند إلى مسؤولية الإنسان في تصرفاته ضمن حدوده الواعية، وتصرفه طواعية، ورغبتة في القيام بذلك؛ فضلًا عن نيته للقيام بهذا الإجراء.

٤- **علاقة الأخلاق عامة، والفعل الأخلاقي على وجه التحديد بتربية الأمل:** والتى تتحدد على النحو الآتي: أخلاقيات الأمل هى تغيير العالم وتتنوع لتشمل أخلاقيات الحياة، وأخلاقيات الأرض، وأخلاقيات السلام. وبتقصي أخلاقيات الحياة على واقعنا اليوم نجد ما يأتي: تفاقم الإرهاب الذي يهدد الحياة، وتزايد الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وزيادة التدمير البيئي. ويتضح من ذلك أننا لا نتصرف وفقًا لما نعرفه، والأهم من ذلك لماذا لا نتصرف أخلاقيًا. وهذا ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي والتى تتلخص في تنمية الفعل الأخلاقي لتشجيع التلاميذ على اكتساب أخلاقيات الأمل.

٥- **التغير الملحوظ الذى لمسته الباحثتان في أثناء تطبيق البرنامج على التلاميذ والتلميذات:**

- رغبة التلاميذ وحماسهم الشديد للمشاركة في أنشطة البرنامج، وتسارعهم في الإجابة عن الأسئلة، والإدلاء بآرائم في الدروس كافة.
- أبدى التلاميذ إعجابهم بمقياس الفعل الأخلاقي، والمواقف الواردة به؛ معبرين عن ذلك بقولهم: **"عايزين الامتحانات كلها تبقى زى كده يا ميس"**.
- أدلى التلاميذ بمواقف حياتية واقعية تعرضوا لها ترتبط بأبعاد الفعل الأخلاقي؛ لا سيما بعدي: الشخصية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي؛ معبرين عن ذلك بقولهم: **"كنت عايز اهرب من الموقف؛ لأن الحل صعب أوى"**.
- التحسن الملحوظ في سلوكيات التلاميذ في أثناء تواجد الباحثتين بالصف؛ حيث أنتهج التلاميذ -في بداية التطبيق- سلوكًا عدوانيًا بدنيًا، ولفظيًا تجاه بعضهم البعض وخاصة البنين، وكان يقترح المعلم والتلاميذ الآخرين مواجهة هذه المواقف بالضرب والإيذاء اللفظى، إلا أن الباحثتين آثرتا ربط هذه السلوكيات بالأخلاقيات عامة، والحساسية والدافعية الاخلاقية على وجه الخصوص؛ لارتباطهما بتعرف مردود الفعل السلوك على الآخرين.

توصيات البحث:

توصي الباحثتان – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج- بما يأتي:

١. الاهتمام بتنمية التفكير والحوار النقدي لدى التلاميذ، والإبتعاد عن التلقين، وفرض الرأي من قِبَل المعلمين.
٢. اتباع أسلوب التوجيه، والدعم والتوعية؛ بدلًا من العقاب البدني، والإساءة اللفظية التى تؤتي بآثار سلبية على التلاميذ أنفسهم، وعلاقتهم بزملائهم، ومعلميهم.
٣. إعلاء صوت المتعلمين في الحوار، واختيار الأنشطة التعليمية، وكذلك طرائق تنفيذها؛ مما يكسب المتعلم ثقةً بالذات، ويكسبه اتجاهات إيجابية نحو التعلم.
٤. ربط المواد الدراسية بالمشكلات المجتمعية التى تمس التلاميذ، وبيئاتهم؛ لتقليل الاغتراب الإجتماعي، وغرس الرغبة في التغيير الاجتماعي.
٥. نشر الوعي لدى أولياء الأمور بأساليب تنمية الثقة بالنفس، والتفكير، وانتهاج طريقة الحوار، والإقناع، ودحض السلوكيات السلبية، وعلاجها اعتمادًا على النقد، وبيان أضرارها؛ بدلًا من القسوة وإبداء الأوامر، والتعليمات.
٦. تبنى إدارة المدرسة لسياسة تعليمية قائمة على تنمية الحرية، والديمقراطية، والعدالة الاجتماعية بين التلاميذ، وتفريد جزء من الأنشطة اللاصفية، والأنشطة خارج المدرسة؛ للتركيز على حل المشكلات المجتمعية، وربط المتعلمين بالواقع المجتمعي.
٧. الاهتمام بالنشاطات الدرامية، والمسرحية، التى تولي اهتمامًا بالقيم، والأخلاق، والأفعال الأخلاقية؛ لإكساب التلاميذ إياها.
٨. تشجيع المعلمين – قدر الإمكان- على استخدام استراتيجيات التفكير النقدي، والحوار النقدي في تدريس المواد الدراسية؛ من خلال الدورات التدريبية، والتنمية المهنية الذاتية.
٩. إعداد أدلة ودروس تطبيقية لتدريس اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة؛ بالاعتماد على النظرية النقدية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة؛ لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثتان – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج- إجراء البحوث الآتية:

١. برنامج قائم على تربية الأمل؛ لتنمية الوعي الأخلاقي، ومهارات مواجهة الضغوط؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢. برنامج تدريبي في التدريس النقدي لمعلمين المرحلة الإعدادية، وأثره في تنمية الوعي النقدي لدى تلاميذهم.
٣. دليل استرشادي لأولياء أمور تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ لتنمية الوعي بالتربية الأخلاقية.
٤. تصور مقترح؛ لإدراج تربية الأمل ببعض المواد الدراسية بالمرحلة الإعدادية.
٥. برنامج مقترح قائم على مفهوم تربية الأمل؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية؛ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
٦. استخدام استراتيجية الحوار النقدي؛ في تنمية مهارات تحليل الخطاب؛ لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٧. وحدة مقترحة قائمة على مفهوم تربية الأمل باستخدام الحوار النقدي؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوى؛ لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٨. برنامج مقترح قائم على مفهوم تربية الأمل؛ لتنمية مهارات تحليل الخطابين: الأدبى، والإعلامي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

١- إبراهيم، سيد رجب، (2017)، استراتيجيات قائمة على مدخل علم لغة النص لتنمية مهارات تحليل الخطاب في المجال الإعلامي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة الناطقين بغيرها، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (229)، 16- 78.

٢- ابن منظور، جمال الدين مكرم،(1997)، *لسان العرب*، بيروت، دار صادر.

٣- أبو سرحان، ميساء طه،(2019)، أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،٢٧ (6)، 597- 615.

٤- أحمد، محمود جابر حسن، (2019)، استخدام الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الاخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية - كلية التربية جامعة سوهاج*،58، 224-266.

٥- بدران، شبل، (2018)، *التعليم وثقافة القهر*، الإسكندرية، دار الوفاء.

6- براون، ج. ب، ويول.ج ،(1997)، تحليل الخطاب، ترجمة (محمد الزليطني، ومنير التريكي)، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

٧- بورديو، بيير،(2009)، *السوق اللغوية*، ترجمة(حسن أحجيج)، متاح على: www.philomaroc.com

٨- جبارة، صفاء، (2009)، *الخطاب الإعلامي بين النظرية والتطبيق*، عمان، دار أسامة للنشر.

٩- جعفر، فاروق، وعلي، زينب، (2012)، النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي: دراسة تحليلية نقدية، *مستقبل التربية العربية*، 19(75)، 1-40.

١٠- الجندى، كمال نجيب، (1992)، عدالة التوزيع لدى أطفال المدارس الابتدائية من الطبقات الاجتماعية المتباينة، *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*،17، 17 -51.

١١- جوردون، جيمس، (2015)، *يورجن هابرماس مقدمة قصيرة جدًا*، ترجمة (أحمد الروبي)، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

١٢- حمدي، محمد فاروق، (2020)، برنامج في تدريس البديع قائم على مدخل تحليل الخطاب؛ لتنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14(1)، 323- 370.

١٣- الدردير، عبد المنعم، (2006)، *الإحصاء البارمتري واللابارمتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة، عالم الكتب.

١٤- دلكي، خالد، (2011)، البعد البراغماتي لنظرية تحليل الخطاب:التخاطب في القصص القرآني أنموذجًا، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة اليرموك.

١٥- سعدية، نعيمة،(2009)، تحليل الخطاب والدرس العربي قراءة لبعض الجهود العربية، *مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*- جامعة محمد خضير،(47)، 1-70.

١٦- سعيد، إبراهيم محمد، وآخرون، (2019)، فاعلية استخدام نموذج آدى وشاير في تدريس الفلسفة لتنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، 30 (117)، 365-398.

١٧-سعيد، إدوارد، (2000)، *العالم والنص والناقد*، ترجمة(عبد الكريم محفوظ)، دمشق، اتحاد كتاب العرب.

١٨- سليمان، محمود جلال الدين،(2011)، برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية، *مجلة الجمعية العلمية للمناهج وطرق التدريس*، (172)، 1- 50.

١٩- السيد، نور الدين، (1996)، *ملتقى السيميائية والنص الأدبي*، الجزائر، جامعة عنابة.

٢٠- الشوارب، أسيل أكرم ، الخوالدة، محمود عبدالله، (2007)، *النمو الخلقى والاجتماعى*، عمان، دار الحامد.

٢١- شومان، محمد، (2007)، *تحليل الخطاب الاعلامي إطر نظرية ونماذج تطبيقية*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٢- شويه، عفاف خليفه على، (2018)، الفعل الأخلاقى عند أوغسطين والغزالى، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس.

٢٣- صمود، حمادى،(2008)، *مقالات في تحليل الخطاب*، تونس، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة منوبة.

٢٤- طلبه، خلف عبد المعطي،(2020)، برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21(2)،294-323.

٢٥- عبد الخالق، ميرفت عبد المرضى محمد، (2017)، فاعلية برنامج تدريبى قائم على المسؤولية الاجتماعية في تنمية السلوك الاخلاقى لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بنها.

٢٦- عبد العظيم، ريم أحمد، (2015)، تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (210)، 71- 115.

٢٧- عبد المجيد، عبدالله ابراهيم يوسف، (2016)، استخدام مدخل التحليل الاخلاقى في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير التأملى والحساسية الاخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية - جامعة الفيوم*،1(6)،1-68.

٢٨- عبيد، حاتم،(2013)، *في تحليل الخطاب*، المغرب، مكتبة الأدب المغربى.

٢٩- عثمان، رانيا وصفي،(2012)، *التربية والأزمة الأخلاقية في المجتمع المصرى: المظاهر، الأسباب، الحلول*، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى الحادى عشر: أزمة القيم في المؤسسات التعليمية، 25-30 مايو.

٣٠- عكاشة، محمود،(2005)، *لغة الخطاب السياسي*، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٣١- عمار، حامد،(2000)، *مواجهة العولمة في التعليم والثقافة*، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

٣٢- العناتي، وليد، (2010)، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، *مجلة بصائر*، 13(2)،91- 126.

٣٣- _____،(2017)، تحليل الخطاب وتعليم اللغة، *مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها*،(18)، 351- 440.
٣٤- الغصينى، رؤوف، والحسن، كرمة، (2001)، قياس الاحكام الأخلاقية، في الكتاب السنوى الثالث، *القيم والتعليم*، ص ص 229- 264، لبنان، الهيئة اللبناية للعلوم التربوية.
٣٥- فتح الله، هناء محمد زكى، (2018)، الحكمة والدافعية الاخلاقية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 28 (98)،361- 408.
٣٦- فرج، إلهام عبد الحميد،(1994)، الرؤية الفلسفية والمنهجية لباولو فريرى في محو الأمية كتجربة عالمية وموقفنا من تلك التجربة، *مجلة التربية المعاصرة*، (23)، 78-100.
٣٧- فروم، إيريك، (2010)، *ثورة الأمل: نحو تكنولوجيا مؤنسنة*، ترجمة (مجاهد عبد المنعم مجاهد)، القاهرة، دار الحكمة.
٣٨- فريري، باولو، (١٩٨٠)، تعليم المقهورين، ترجمة (يوسف نور عوض)، لبنان، دار القلم.
٣٩- _____، (١٩٨٧)، تعليم المقهورين، ترجمة (محمود أبو زيد إبراهيم)، مجلة التربية المعاصرة، ٧)) ،القاهرة، مكتبة الصدر.
٤٠- _____، (٢٠٠٤)، تربية الحرية الأخلاق، والديمقراطية، والشجاعة المدنية، ترجمة (أحمد عطية أحمد)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٤١- _____، (٢٠٠٦)، التعليم من أجل الوعى الناقد، ترجمة (حامد عمار)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٤٢- _____، (٢٠٠٧)، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة (سامى محمد نصار)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٤٣- فضل، صلاح، (1992)، *بلاغة الخطاب وعلم النص*، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة.
٤٤- المجلس العربى للطفولة والتنمية، (2014)، *مشروع تأهيل ودمج أطفال الشوارع من خلال تربية الأمل*، متاح على: http://www.arabccd.org/page.
45- المشاقبة، بسام، (2014)، *مناهج البحث الاعلامي وتحليل الخطاب*،عمان، دار أسامة.
٤٦- مصطفي، ميساء محمد، (2007)، فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الاخلاقى من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (1) 2، 229-234.
٤٧- مكدونيل، ديان،(2000)، *مقدمة في نظريات الخطاب*، ترجمة (عز الذين إسماعيل)، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
٤٨- نبيل، محمد نبيل، (1990)، *باولو فريرى فلسفته وآراءه في تعليم الكبار، وطريقته في محو الأمية*، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٤٩- هيبه، زكريا محمد، (2012)، نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربى: دراسة تحليلية للمجتمعات المقهورة، *مجلة الطفولة العربية*، 13(50)،8-32.
٥٠- وزارة التربية والتعليم، (2014)، *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014- 2030*، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.
٥١- _____، (2016)، *أهداف التعليم الاعدادى*، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسى.

٥٢- يطاوى، محمد، وآخرون،(2019)، *التحليل النقدى للخطاب: مفاهيم ومجالات وتطبيقات*،ألمانيا، المركز الديمقراطى العربى للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.

٥٣- يقطين، سعيد،(1989)، تحليل الخطاب الروائي وأبعاده النصية، *مجلة الفكر العربي المعاصر*، بيروت،(6)، ٤٨-١٤٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Aliakbari, M., Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *Paper presented at 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*, Singapore.
2. Araujo, U., Arantes, V. (2009). The ethics and citizenship program: A Brazilian experience in moral education. *Journal of Moral Education, 38*, 489–511.
3. Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. United States of America: University of Texas Press.
4. Bartels, D. M., Bauman, C. W., Cushman, F. A., Pizarro, D. A., & McGraw, A. P. (2015). Moral judgment and decision making. In G. Keren & G. Wu (Eds.), *the wiley Blackwell handbook of judgment and decision making.* Chichester (pp. 479–515). England: Wiley Online Library.
5. Bazzetta, D. J. (2015). Whistle –Blowers and Post- Conventional Moral Development: Toward Identifying Ethical& Moral Leadership. *Phd Degree*. Walsh College of Accountancy and Business Administration.
6. Boler, M. (2004). Teaching for hope the Ethics of Shattering World Views. In D.Liston & J. Garrison (Eds.), *teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice* (pp. 117–130). London, United Kingdom: Routledge.
7. Bousbai, A., Touhami, I. (2018). Teaching literature as discourse: Acritical pedagogy approach. *Kasadey Merbah University*, (28), 5-12.
8. Bonyadi, A. (2019). Discourse Analysis and Language Pedagogy: A Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *21*(1), 128-136.
9. Carolissen, R., Bozalek, V., Nicholls, L., Leibowitz, B., Rohleder, B., Swartz, L. (2011). Bell hooks and the enactment of emotion in teaching and learning across boundaries: A pedagogy of hope. *South African Journal of Higher Education*, 25(1), 157–167.
10. Derryberry, W. P., Thoma, S. G. (2005). Moral Judgment, Self- Understanding, and Moral Actions: The Role of Multiple Constructs. Merrill-Palmer Quarterly, *51*(1), 67-92.
11. Duncan-Andrade, J. M. R. (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review, 79*(2), 181–194.
12. Fairclough, N. (1995).*Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: longman.
13. Fairclough, N., Wodak, R. (1997). *Critical discourse analysis, discourse as social interaction*. London: SAGE publication.
14. Farahmandpur, R. (2006). A critical pedagogy of hope in times of despair: Teaching against global capitalism and the new imperialism. *Social Change, 63*(3), 77-91.

15. Francis, B. K. (2017). Moral cognition: An interdisciplinary investigation of judgment versus action. *Phd* .School of Psychology.University of Plymouth.
16. Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum international publishing Group.
17. _____. (1976). *Education: the practice of freedom*. New York: Publishing Cooperative.
18. _____. (2004). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
19. _____. (2005). Pedagogy of the oppressed. New York: The continuum international publishing Group.
20. Freire, P., Ira, S. (1987). *Pedagogy for liberation: Dialogues on Transforming Education*. New England: Bergin& Garvey.
21. Frick, L., Albertyn, R. (2011). Recognition of prior learning in promoting lifelong learning: A pedagogy of hope or a shattering of dreams?. *Sajhe, 25* (1), 145–156.
22. Gee, J. (2011). *An introduction of Discource Analysis theory and method*. New York: Routledge.
23. Giesel, C. (1999). A Freirean approach to English as Second Language literacy. *Master thesis,* Iowa State University.
24. Giroux, A. H. (2004) When Hope Is Subversive. Tikkun: A Monthly Jewish and Interfaith Critique of Politics. *Culture and Society, 19*(6):38-39.
25. Guilherme, M .(٢٠١٧) .Freire's philosophical contribution for a theory of intercultural ethics: A deductive analysis of his work .*Journal of Moral Education, 46*,422-434.
26. Gustavsson, E. (2015). *Using Critical Pedagogy in the Teaching of English in Sweden as an Approach to Highlighting Xenophobia*. Avalibale online at: https://lup.lub.lu.se/luur/download?fileOId=8727871&func=downloadFile&recordOId=8727864
27. Haberman, M. (2010). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Kappan Classic, 92*(2),81-87.
28. Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science, 316*, 998-1002.
29. Hardy, S.A, Gustavo, C. (2011). Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action?. *Moral Identity Development, 5*(3), 212–218.
30. Heaton, M. G. (2020). A Pedagogy of Hope: Levers of Change in Transformative Place-based Learning Systems. *Phd*. Program in Environmental Studies. Faculty of Antioch. University New England.
31. Heinrichs,K., Oser, F., Lovat,T. (2013). *Handbook of Moral Motivation Theories, Models, Applications*. The Netherlands: Sense Publishers.
32. Hoffman, T. (2013). Project hope: A career education program for Rural middle school students. Phd. Psychological and Quantitative Foundations. The University of Iowa.
33. Hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope.* New York, NY: Routledge.
34. Hove, G.,et al.(2012).*Supporting gaduate students toward a 'pedagogy of hope': resisting and redefining traditional notions of disability*. Avalibale online at:

https://www.researchgate.net/publication/293048814_Supporting_gaduate_students_toward_a_'pedagogy_of_hope'_resisting_and_redefining_traditional_notions_of_disability.

35. Iroh, A. (2010). Moral Action Decision Process: Using Multiple Constructs To Predict Adolescents' Moral Action Choices. *Degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology*. Fordham University.
36. Jackson, D.J. (2017). An Assessment of Paulo Freire's Pedadogy of Hope in U. S. Urban Schools. *Phd degree of Education*. Montclair State University.
37. Jeyaraj, J. J., Harland, T. (2014). Transforming Teaching and Learning in ELT through Critical Pedagogy: An International Study. *Journal of Transformative Education*, 2(4) 343-355.
38. Jorgensen, M., Philip, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Avalibale online at: https://dx.doi.org/10.4135/9781849208871.
39. Kapanadze, D. (2018). The effect of using discourse analysis method on improving cognitive and affective skills in language and literature teaching. European Journal of Education Studies, 4(5), 92-107.
40. Kaplan, U., Tivnan, T. (2014). Multiplicity of Emotions in Moral Judgment and Motivation. *Ethics and Behavior, 24* (6):421-443.
41. Kincheloe, L.J., Steinberg, R.SH. (2008). Indigenous Knowledges in Education: Complexities, Dangers, and Profound Benefits. In (Ed) Denzin, k.N. Lincoln, S.Y. Smith, T. L. *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 135-156). USA: Sage Publications.
42. Kirylo, J. D. & Mcnulty, C. P. (2011). Teacher education programs: In the midst of change. *Childhood Education, 87*(5), 315-317.
43. Kuhne, C. M. (1998). A community Pedagogy of Critical Hope: Paulo Freire, Liberation Pedagogy and Liberation Theology. *Phd Degree*. University of Minnesota.
44. Lane, J., & Parren, N. (2013). Book reviews The Moral Psychology Hand book. *Philosophical Psychology, 26*(5), 765–775.
45. Lopez, M. (2004). Critical Pedagogy in the Spanish Language Classroom: A Liberatory Process. *The Journal of Culture and Education*, 8 (1), 77-84.
46. Martin, B. S. (2018). Co-Creating Spaces of Critical Hope through the Use of a Psychosocial Peace Building Education Course in Higher Education in Protracted Refugee Context: Kakuma Refugee Camp, Kenya. *Phd degree of Educational Leadership: Curriculum and Instruction*. Portland State University.
47. Martnez, D. (2012). Critical learning: critical discourse analysis in EFL Teaching. *Journal of language teaching and reseach*, 3(2), 283-288.
48. Mccarthy, M. (2000). *Discourse analysis for language teachers*.USA: Cambridge university press.
49. McDougall, J., Holden, H., Danaher, G. (2012). Pedagogy of hope: The possibilities for social and personal transformation in an Academic Language and Learning curriculum. *Journal of Academic Language & Learning*, *6* (3), A59-A69.

50. Mealey, M. R. (2004). The Relationship between Moral Development and Moral Action: College Students and Organ Donation. *Phd degree of Education*. Lynch Graduate School of Education. Boston College.
51. Merriam-Webster. (2016). *Definition of hope.* Available @: http://www.merriamwebster.com/dictionary/hope.
52. Meyer, I. (2008). Hope as the conscious action towards an open-future. In R. Green & J. Horrigan (Eds.), *Hope: Probing the boundaries* (pp. 99–116). Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press.
53. Miller, G. (2008). The roots of morality. *Science, 320*, 734-737.
54. Mit'ib, M. (2010). Discourse Analysis and English Language Teaching: A Functional Perspective. *Al-Qadissiya journal, 9*(34), 39-50.
55. Morales, A.TH. (2016). Sensitivity to Impending Reward and Punishment as A Moderator Variable in Moral Intuition and Commitment to Take Moral Action. *Degree Master of Science in Psychology (Clinical)*. California State University, Fullerton.
56. Myyry, L. (2003). *Components of Morality Professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among University Students*. Available at: *https://www.researchgate.net/publication/28373806_Component_of_morality_A_professional_ethics_perspective_on_moral_motivation_moral_sensitivity_moral_reasoning_and_related_constructs_among_university_students*.
57. Narvaez, D. (2001). Moral Text Comprehension: implications for education and research. *Journal of Moral Education, 30* (1), 43-54.
58. Narvaez, D., Lapsley, D. K. (200٩). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character**.** *Psychology of Learning and Motivation, 50*, 237-274.
59. Ndlovu, M. (2011). The pedagogy of hope at IMSTUS: Interpretation and manifestation. *Sajhe*, 25(1), 41–55.
60. Petrinovich, L., ONeill, P. (1996). Influence of wording and framing effects on moral intuitions. *Ethology and Sociobiology, 17*, 145-171.
61. Riasati, M., Mollaei, F. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science, 2* (21) 223-229.
62. Ricci, A. C. (2003). A Critical Ethics of Reading: Freirean Literacy, and Democracy. *Phd degree of Curriculum Teaching and Learning*. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
63. Sartorio, F. S., Thomas, H. (2019). Freire and Planning Education: The Pedagogy of Hope for Faculty and Students. *Journal of Planning Education and Research, 00*(0), *1-11*. doi:10.1177/0739456X19844574.
64. Sözen, E. (1999). *Immutability, exchange, knowledge, power and reflexivity*. New York: Paradigm Publications.
65. Staats, S., Stassen, M. (1985). Hope: An affective cognition. *An International and Interdisciplinary. Journal for Quality-of-Life Measurement, 17*(3), 235–242.

66. Standish, K.(2018). Learning How to Hope: A Hope Curriculum. *Humanity & Society*: 1-21. DOI: 10.1177/0160597618814886.
67. Swick, A.M. (2013). Paulo Freire's Pedagogy of Hope: an Auto Ethnography in A Social Justice Classroom. *Phd of Education*. Northern Illinois University DeKalb, Illinois.
68. Thoma, S.J , Bebeau, M.J. (2013). Moral Motivation and the Four Component Model. In K. Heinrichs, F, Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook of Moral Motivation* (pp. 49–68). The Netherlands: sense Publishers.
69. Tirri, K., Nokelainen, P. (2011). *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education.* Rotterdam: Sense Publishers.
70. Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J., Pelletier, L. G. & Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein's theory of reasoned action as applied to moral behavior: A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 98 – 109.
71. Varga, O. (2010). *From women to gender: a diachronic exploration representation in texts from the United Nations*. Finland: abo academy university press.
72. Veugelers, W. (2017). Paulo Freire and moral education. *Journal of Moral Education*, 46(4), 410–411.
73. _____. (2017). The Moral in Paulo Freire's educational work: What moral education can learn from Paulo Freire. *Journal of Moral Education, 46*(4), 412–421.
74. Warwick, P., Warwick, A., Nash,K. (2017). *Towards pedagogy of hope: Sustainability Education in the early years*. Available at: https://pearl.plymouth.ac.uk.
75. Wodak, R., Meyer, M. (2009). *Methods for critical discourse analysis*. london: Sage Publications.
76. You, D., Bebeau, M. J. (2013). The independence of James Rest's components of morality: evidence from a professional ethics curriculum study. *Ethics and Education, 8* (3) 202–216.

A program based on the pedagogy of hope model to develop literary discourse analyzing skills and moral action of preparatory pupils.

Dr.Rehab shawky
Faculty Of Education – Alexandria University

Dr. Rania Mohamed mostafa
Curriculum Department - Faculty Of Education – Alexandria University

Abstract

The current research aims to identify the effectiveness of a program based on the pedagogy of hope model to develop literary discourse analyzing skills and moral action of preparatory pupils, The program based on the Hope pedagogy model, which included (10) lessons distributed into four units, and prepared the literary discourse analysis test and the measure of moral action. The researchers depended on the experimental design with pre and posttest for the two research tools for answering the research questions and verifying the validity of its hypotheses, and the program was applied on a sample of (39) male and female students from the first year of middle school, The results of the research revealed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the two measures: the pre-and post in favor of posttest which indicates the effectiveness of the program based on the pedagogy of hope model in the growth of literary discourse analyzing skills and moral action.

Keywords: Pedagogy of hope, discourse analysis, moral action.

-