

نظرية البحث عن المعنى من المنظور الفلسفي-النفسي: قراءة تحليلية في إمكانات التوظيف التربوي
(The Theory of the Search for Meaning from a Philosophical–Psychological
Perspective: An Analytical Reading of Its Educational Applications)

لعزالي صليحة¹، صالحى نادية²

¹ جامعة جيلالي بونعامة- خميس مليانة (الجزائر)، saliha.lazali@univ-dbkm.dz

² جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 (الجزائر)، nadia.salhi.ed@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/01/13 تاريخ القبول: 2026/05/09 تاريخ النشر: 2026/06/01

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى تحليل نظرية البحث عن المعنى لدى فرانكل من خلال تتبع أسسها النظرية وإبراز تأثيرها بالفكر الوجودي، مع التأكيد على خصوصيتها كتيار علاجي مستقل يتمحور حول المعنى، ويسعى هذا المقال إلى دراسة إمكانات توظيف هذه النظرية في حقل التعليم والممارسات التربوية المعاصرة. تعتمد الدراسة على المنهج التحليلي المقارن الذي يستقرئ الخلفية الفلسفية والنفسية لنظرية البحث عن المعنى، ثم يستكشف تطبيقاتها المحتملة في المجال التربوي مع إحالات مباشرة إلى واقع التعليم العربي والجزائري. توضح الدراسة أن المعنى كدافع نفسي موجه للسلوك يسهم في فهم الإشكالات التعليمية المعاصرة، كما أن توظيفها يوفر إطارًا نظريًا بديلًا لإعادة تصور الفعل التربوي حول الغاية والمسؤولية والحرية الشخصية للمتعلم. الكلمات المفتاحية: البحث عن المعنى؛ الأسس النفسية الفلسفية؛ التطبيقات التربوية

Abstract:

This article examines Logotherapy, developed by Viktor Frankl, by outlining its philosophical and psychological foundations and situating it within existential thought, while emphasizing its status as an autonomous therapeutic approach centered on meaning as a core dimension of human existence. It also explores the relevance of this theory to the field of education and its potential integration into contemporary pedagogical practices.

Adopting a comparative analytical methodology, the study investigates the theoretical background of Logotherapy, clarifies its interpretation of human behavior in relation to psychoanalytic theory, and examines its possible educational applications with reference to Arab and Algerian educational contexts. The findings reveal that meaning, as a fundamental psychological motivator, plays a central role in understanding contemporary educational challenges, particularly reduced motivation and school alienation. Furthermore, Logotherapy offers an alternative theoretical framework for re-conceptualizing educational practice around purpose, responsibility, and learner autonomy, thereby enhancing the learner's active role in the construction of educational experience and self-realization.

Keywords: meaning in life; Philosophical–Psychological foundations; educational applications.

المؤلف المرسل: صالحى نادية

1. مقدمة:

تعيش المنظومة التربوية اليوم تحديات كبيرة، ففي ظل التحولات الكبيرة والمتسارعة التي يشهدها العالم لم تعد غايات المدرسة التقليدية القائمة على تلقين المعارف وتحصيل الدرجات في الامتحان تستجيب لمتطلبات هذا العصر، خصوصاً مع حاجات المتعلمين المتزايدة ومشكلاتهم المطروحة، فضعف الدافعية والاغتراب المدرسي وتنامي مشاعر العيشية واللاجدوى من التعليم أصبحت الحاجة ملحة إلى مقاربات تربوية تعيد للتعليم معناه وغاياته وتربطه بالحياة

في ظل هذه الحاجة وجب الانتقال من سؤال مفاده "ماذا نعلم؟" إلى سؤال أعمق "لماذا نعلم؟" أي إعادة بناء العلاقة بين المعارف والغايات وبين التعلم والحياة، من هنا يعد مفهوم المعنى جوهرية في التفكير التربوي كونه محرك أساسي لبناء الدافعية والانتقال بالمتعلم من متلق للمعرفة إلى فاعل واع بقيمة ومعنى ما يتعلمه.

في هذا الصدد تقدم نظرية البحث عن المعنى لصاحبها فكتور فرانكل قالباً نظرياً ملائماً لتفسير أزمة الدافعية في المدرسة، ولإعادة الممارسات التربوية نحو أبعادها الإنسانية والقيمية، كما تعمل على تشكيل منطلق تربوي لتصحيح التفكير في وظيفة المدرسة ودور المعلم ومكانة المتعلم،

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف نظرية البحث عن المعنى من حيث أسسها النظرية ومضامينها النفسية والإنسانية، ومحاولة التعرف على إمكانية تطبيقاتها التربوية من خلال التركيز على آليات تحويل التعلم من نشاط معرفي مجرد إلى تجربة ذات معنى، ويهدف تنمية مشاعر المسؤولية والإنجاز والجدوى لدى المتعلمين.

2. مشكلة الدراسة وتسؤلاتها:

يشهد الميدان التربوي مؤخراً تغيرات كبيرة وعميقة، أبرزها تحول منظور الفعل التربوي من كونه عملية تعليمية تسعى إلى تلبية حاجات المتعلم النفسية والمعرفية والوجودية إلى نظرة أدائية تركز على التحصيل، فأصبح الهدف الأساسي للمتعليم لا يتجاوز الحصول على درجات عالية في الامتحانات والشهادات الدراسية (Rayan & Deci, 2000) واختفى السؤال الجوهرية "لماذا نتعلم؟" خلف الإجابات التي تركز على النجاح الأكاديمي المعبر عنه بالأرقام.

هذا التحول نتج عنه واقع تربوي متآزم وظواهر مقلقة في البيئة التعليمية، تعبر هذه الظواهر عن أزمات عميقة الجذور تضرب أساس العملية التعليمية ككل، ففقدان الدافعية للتعلم مثلاً أصبح ظاهرة شديدة الانتشار لا تقتصر على المتعلمين الضعفاء أكاديمياً، بل تعدى الأمر إلى المتفوقين منهم (Hascher, 2010) أما الاغتراب المدرسي والذي يعبر عن قطيعة نفسية واجتماعية بين المتعلم وبيئته فهو في تزايد مستمر ويظهر بوضوح من خلال انهيار المنظومة السلوكية داخل القسم (Morinaj & Harscher, 2018) هذا كله يؤدي إلى نتيجة حتمية تسعى الانقطاع عن الدراسة، والتي شكل بدورها تحدياً كبيراً حيث أشارت الإحصائيات أن الجزائر تسجل تسرب حوالي 400.000 تلميذ سنوياً (Unesco, 2017)

وفي محاولة تفسير هذه الظواهر واجهت محاولات المقاربات التقليدية قصورا واضحا في إيجاد حلول جذرية وشاملة، حيث سجل بحق المحاولات السلوكية تركيزها على الحوافز الخارجية والعقاب والثواب وتجاهلها الحاجات النفسية الأعمق للمتعلم، أما المحاولات الأخلاقية فغيب عليها فرضها لقيم معينة دون الأخذ بعين الاعتبار السياق الشخصي والوجودي للفرد (Eccle & Wigfield, 2022)، أمام هذا القصور في المحاولات كان من الضروري بروز حقل معرفي جديد يسمى البحث عن المعنى، يسعى لحل هذه الأزمة المعنوية في المؤسسات التعليمية بمنظور مختلف، يضع التلميذ في محور الاهتمام باعتباره كائن ذو حرية ومسؤولية عن معنى وجوده.

تقوم هذه النظرية التي طورها الطبيب النفسي والمحلل فيكتور فرانكل على فكرة أن فهم سلوك الإنسان ودوافعه العميقة يتم من خلال التركيز على حاجته لإيجاد معنى لحياته، وربط أفعاله وسلوكاته بقيم وأهداف يدرك أهميتها، كما ترى أن الإحساس بالمعنى أو السعي لاكتشافه يشكل بعدا مركزيا في الشخصية، يسهم في توجيه الاختيارات وتحمل المعاناة وتنظيم مسار الحياة في صورة مشروع متماسك.

هذا ما تشير إليه العديد من الدراسات الحديثة نذكر منها دراسة (Liu., et all, 2025) حول العلاقة بين معنى الحياة، التفكير الإيجابي والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الصين وتوصلت إلى أن الطلاب الذين يدركون لحياتهم معنى واضحا يميلون إلى تبني أنماط تفكير إيجابية، ما ينعكس بدوره على ارتفاع دافعيتهم للتعلم. أي أن توفر معنى في الحياة وإدراك المتعلم لقيمة ما يدرسه وارتباطه بمستقبله وقيمه، يرتبط بارتفاع دافعية التعلم وزيادة الجهد المبذول وتحسين التحصيل،

ودراسة (fang., et all, 2025) حول العلاقة بين التعليم ومعنى الحياة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى فهم طبيعة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين ومدى شعورهم بمعنى الحياة، بالإضافة إلى دور وضوح مفهوم الذات. وأسفرت نتائج الدراسة على أن التحصيل الدراسي لدى المراهقين يرتبط إيجابا بكل من وجود المعنى والبحث عن المعنى، وأن وضوح مفهوم الذات يعدل هذه العلاقة...

في ضوء كل ما سبق وبأخذ جميع المتغيرات المطروحة بعين الاعتبار تظهر الحاجة الملحة إلى الدراسة التحليلية لنظرية البحث عن المعنى وحدود إمكانياتها في تفسير السلوك التعليمي، وكيف تسهم في فهم الإشكالات التعليمية المعاصرة، وهل يمكن الاكتفاء بتفسيراتها لفهم السلوك التعليمي أم نحتاج لأطر أخرى وكيف يمكن تجسيد هذه النظرية في إطار تفسيري داخل المؤسسات التعليمية خاصة ضمن سياق عربي إسلامي يختلف ثقافيا وحضاريا عن الإطار الغربي.

وعليه يمكننا بلورة التساؤل الرئيسي للدراسة كالآتي:

إلى أي مدى يمكن أن تسهم نظرية البحث عن المعنى في بناء إطار نظري متكامل يسهم في تفسير الإشكالات التربوية المرتبطة بفقدان الدافعية والاعترا ب المدرسي في السياق التعليمي العربي والجزائري؟
التساؤلات الفرعية:

1- ماهي الأسس الفلسفية والنفسية التي تقوم عليها فكرة البحث عن المعنى؟

- 2- كيف يختلف مفهوم المعنى عند فرانكل عن مفاهيم الدافعية الأخرى؟
- 3- ما هي المفاهيم الأساسية في النظرية وكيف تفسر السلوك التعليمي؟
- 4- كيف يسهم الإحساس بالمعنى في تشكيل دافعية التعلم والمواظبة؟
- 5- كيف يمكن تطبيق نظرية البحث عن المعنى في الممارسات التربوية اليومية؟

3. أهداف الدراسة:

- تحليل نظرية البحث عن المعنى من حيث أسسها النفسية الوجودية واحتمالات توظيفها في المجال التربوي.
- توضيح الخلفية الفلسفية والنفسية لنظرية البحث عن المعنى وجذورها في الفكر الوجودي (كيركيغارد، هايدغر، سارتر).
- إبراز المفاهيم المركزية في نظرية فرانكل، خاصة "إرادة المعنى"، الفراغ الوجودي، والمعاناة كمصدر للمعنى.
- تحليل دور المعنى كدافع نفسي موجه للسلوك، وتمييزه عن الدوافع الأخرى.
- الكشف عن التطبيقات التربوية الممكنة للنظرية في سياق تعليمي معاصر.
- تقديم تصور نظري لتعزيز المعنى مع أمثلة من السياق العربي والجزائري.

4. أهمية الدراسة

1.4 الأهمية النظرية

- الاسهام في تأصيل نظرية البحث عن المعنى في السياق العربي والجزائري
- محاولة سد فجوة معرفية بين النظرية النفسية الحديثة والمجال التربوي
- تقديم قراءة غير تقليدية لمفهوم الدافعية النفسية، تتمحور حول المعنى
- إضافة بعد نقدي بمناقشة إمكانات النظرية في تفسير السلوك التعليمي
- تطوير فهم العلاقة بين السلوك التعليمي والمعنى لتفسير متغيرات متعددة...

2.4 الأهمية التطبيقية

- تفتح آفاقاً جديدة للتدخل التربوي القائم على المعنى والهدف، بتوفيرها لأساس نظري لدعم الممارسات التعليمية التي تركز على غاية ومعنى للتعلم.
- تساعد المربين والمعلمين على فهم أعمق لسلوك المتعلمين.
- توفر رؤى عملية لتصميم المناهج التعليمية التي تضع المعنى في الأساس.
- تقدم نموذج يمكن الاعتماد عليه لدراسات لاحقة مثل قياس المعنى في الدراسة أو تقويم برامج معدة وفق البحث عن المعنى... مما يثري الجانب البحثي في الجامعات الجزائرية بموضوع لايزال جديد نسبياً في البيئة المحلية

5. الجذور الفلسفية لعلم النفس الوجودي

1.5 الوجودية كحركة فكرية

تمتد جذور علم النفس الوجودي إلى الفلسفة الوجودية، التي تصنف الوجود قبل الماهية، حيث ترى أن الإنسان يجد نفسه في عالم مفقود المعنى وتقع عليه مسؤولية إيجاد معنى لحياته بحرية ومسؤولية، من هذا المنطلق بلور علم النفس الوجودي موضوعه الأساسي المتمثل في خبرة الفرد الحية، الحرية، الاختيار والبحث عن المعنى بدلا من الاكتفاء بالتفسير الآلي للسلوك أو الحتميات البيولوجية والاجتماعية (Anastoos, 1994) بدأت هذه الحركة الفكرية مع الفيلسوف الدنماركي سوران كيركيغارد (1813-1855)، الذي رفض الفلسفة التجريدية واهتم بالوجود الذاتي للإنسان لا بالوجود بصفة عامة (تالي و تاويريت، 2013) وأصر على أن الوجود الإنساني لا يمكن اختزاله في مجموعة من المبادئ المنطقية المجردة، وإنما يجب أن يختبر الإنسان وجوده بشكل شخصي وحميمي، وأن القلق والخوف والشك هي منطلقات الوجود الحقيقي. انتقلت هذه الأفكار لاحقًا إلى الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر (1927)، الذي قدم تحليلًا عميقًا للوجود والكيان الإنساني، أكد فيه أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يطرح على نفسه سؤال "ما معنى الوجود؟"

أما الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر (1945)، فقد صاغ الشعار الأساسي للوجودية: "الوجود يسبق الماهية. وأن الإنسان محكوم بالحرية (Sartre, 2007) أي أن الإنسان لا يولد محدد الطبيعة أو ثابت الجوهر؛ بل هو كائن حر يخلق من خلال خياراته وأفعاله. بهذا المعنى، الحرية والمسؤولية هما شرطان أساسيان للوجود الإنساني، وحرية الإنسان تلزمه المسؤولية الكاملة تجاه حياته وخياراته.

2.5 الإنسان ككائن حر ومسؤول

تجمع تيارات الفلسفة الوجودية على حرية الإنسان، إلا أن هذه الحرية لا تتعلق بغياب القيود الخارجية فحسب، بل هي حرية داخلية، تتعلق بحرية الاختيار والقرار في كل الظروف حتى الصعبة منها وهنا يتضح الوجه الآخر للحرية والمتمثل في الإنسانية.

فالإنسان الحر هو مسؤول عن اختياراته ولا يمكنه إلقاء اللوم على الظروف الخارجية أو الآخرين هذا المفهوم هو محوري في نظرية فرانكل الذي سيؤكد على أن الإنسان، حتى في أقسى الظروف، يحتفظ بحرية اختيار موقفه وتفسيره للمعاناة.

6. نظرية البحث عن المعنى عند فيكتور فرانكل

1.6 السياق التاريخي لنشأة النظرية

ولد فيكتور فرانكل في فيينا عام 1905، وتدرّب كطبيب نفسي متأثر بكل من سيجموند فرويد وألفريد أدلر، إلا أن تجربته الأكثر حسماً وتأثيراً في حياته كانت أسرته في معسكرات الاعتقال النازية بين عامي 1944 و1945 (Frankl, 1946). كانت هذه التجربة أقل ما يقال عنها أنها قاسية جداً، شملت كل أنواع الجوع والتعذيب وتهديد الموت في كل وقت، لاحظ فرانكل أثناء تجربته ظاهرة مثيرة للاهتمام، مفادها أن الناجين لم يكونوا مطلقاً ذوي الأجساد القوية والبنية الجيدة بل هم أولئك الذين احتفظوا بشعور بالمعنى والهدف في حياتهم. لاحظ قدرة الإنسان على تحمل المعاناة إذا كان لديه ما يعيش لأجله، متفقا بذلك مع قول الفيلسوف فريدريك نيتشه: "من لديه لماذا في الحياة يستطيع أن يتحمل أي كيفية" (Frankl, 1946).

من رحم هذه التجربة الإنسانية، والمعاناة العميقة ولد تصور فرانكل الجديد للإنسان والشفاء النفسي، وبعد خروجه من المعسكرات، نشر كتابه الشهير "البحث الإنساني عن المعنى" (Man's Search for Meaning) عام 1946، والذي أصبح أحد أكثر الكتب تأثيراً في القرن العشرين، وترجم إلى أكثر من 24 لغة.

2.6 المفاهيم الأساسية في النظرية

1.2.6 إرادة المعنى (Will to Meaning)

المفهوم الأساسي في نظرية فرانكل هو "إرادة المعنى"، وهو يختلف جوهرياً عن المفاهيم السابقة في الفكر النفسي، فحين اعتبر فرويد أن الإنسان يسعى بشكل أساسي إلى تحقيق اللذة)، واعتقد أدلر أن الدافع الأول للإنسان هو السعي للقوة والتفوق خالف فرانكل هذه المفاهيم وطرح فكرة أن الحاجة الأولية والأساسية للإنسان هي البحث عن المعنى (Frankl, 1988). والمقصود بالمعنى هنا ليس سطحياً أو عامّاً، بل هو فريد خاص بكل فرد. يؤكد فرانكل أن كل شخص لديه "مهمته الخاصة" في الحياة، وهذه المهمة لا يمكن لأي شخص آخر أن يقوم بها أو يكتشفها بدلاً منه. هذا التصور يضع الفرد في قلب عملية البحث عن المعنى، مما يعزز الشعور بالاستقلالية والمسؤولية.

2.2.6 الفراغ الوجودي (Existential Vacuum)

عندما يفقد الإنسان شعوره بالمعنى، ينتابه ما يسميه فرانكل "الفراغ الوجودي" أو "الفراغ الروحي" (Frankl, 1946). هذا الفراغ لا يعبر عن مرض بل حالة من الخواء الداخلي والملل واللامبالاة، تنتج عن غياب غاية واضحة في الحياة.

يرى فرانكل أن هذا الفراغ أصبح أكثر انتشاراً في المجتمعات الحديثة، خاصة بين الشباب الذي ينعم بالحرية، لكنه يفتقد إلى معنى واضح يوجه حياته (Schnell, 2010). في السياق التربوي، يمكن التعبير عن هذا الفراغ الوجودي في ملل المتعلمين، عدم اهتمامهم بالدراسة، وشعورهم بأن تعليمهم لا قيمة أو معنى واضح له.

3.2.6 المعاناة والمعنى (Suffering and Meaning)

لعل من أبرز ما يميز نظرية فرانكل هو تصوره حول المعاناة، فعلى خلاف النماذج النفسية الكلاسيكية التي تسعى إلى التخلص من المعاناة بأي ثمن، يرى فرانكل أن المعاناة قد تكون مصدراً قوياً للمعنى (Frankl, 1946). لا يقصد فرانكل أن المعاناة هي حالة جيدة في حد ذاتها، إنما يرى أن المعاناة التي لا يمكن تجنبها قد تكون الطريق الأمثل لإيجاد المعنى، فيعبر عن فكرته قائلاً: "عندما لا نستطيع تغيير الموقف، فإننا مطالبون بتغيير أنفسنا" (Frankl, 1988). أي أن موقفنا تجاه معاناتنا هو ما يحدث الفرق.

4.2.6 المسؤولية الشخصية (Personal Responsibility)

تؤكد نظرية فرانكل على المسؤولية الشخصية كعنصر لا يتجزأ من البحث عن المعنى (Frankl, 1988)، فالإنسان لا يبحث عن معنى بشكل عشوائي وإنما يتحمل مسؤولية اكتشافه وتحقيقه، وفشله في إيجاد معنى لحياته لا يمكن تحميل عبئه للأسرة أو المجتمع أو الظروف، بل يتحمل مسؤولية ذلك بنفسه. وفي المجال التربوي يعبر عن هذا المفهوم بتحمل المتعلم جزء من مسؤولية جعل تعليمه ذا معنى، بدل تحميل المدرسة لوحدها هذه المسؤولية.

3.6 ثلاث طرق لإيجاد المعنى

يقترح فرانكل (Frankl, 1946) ثلاث طرق أساسية لاكتشاف المعنى في الحياة:

أولاً: من خلال الإبداع والإنجاز (Creative Values)

يعتبر الإنجاز من أسهل طرق إيجاد المعنى، فإنجاز مهمة أو الإسهام في مشروع أو خدمة ذات قيمة سبيل لاكتشاف المعنى وهذا لا يقتصر على الأعمال الكبيرة قد يكون تعليمًا أو فناً أو تقديم مساعدة أو رعاية ... (Frankl, 1988)

ثانياً: من خلال التجربة والحب (Experiential Values)

يشكل محيط الإنسان بيئة خصبة لإيجاد المعنى، حيث يمكنه إيجاد المعنى من خلال التجارب الإنسانية العميقة أو الاتصال بالآخرين كالحب، الصداقة، الموسيقى الطبيعية... (Frankl, 1988) والحب ليس مجرد شعور عابر أو وسيلة للمتعة بل يتعدى إلى كونه طريق لاكتشاف المعنى في الآخر يجعلنا نتجاوز أنفسنا. وفي المجال التربوي، يمكن أن يتجسد المعنى في الاتصال العميق بين المعلم والمتعلم، وفي العلاقات الحقيقية بين الأقران، التي تعطي معنى للتعليم المشترك.

ثالثاً: من خلال الموقف تجاه المعاناة (Attitudinal Values)

يرى فرانكل أن تغيير مواقفنا تجاه المعاناة أو الظروف الغير قابلة للتغيير وتحويلها إلى تجربة إيجابية من الطرق المهمة لإيجاد المعنى (Frankl, 1988) أي أن إيجاد معنى الحياة قد يكون بعدة أشكال وفي عدة ظروف حتى تلك التي قد تكون صعبة أو مؤلمة ويصعب علينا تجنبها، يمكن أن نجد معنى من خلال الطريقة التي نواجه بها هذه المعاناة.

4.6 مقارنة بين فرويد وأدلر وفرانكل

تتضح أهمية نظرية فرانكل من خلال فهمها في سياق النقاش النظري الأوسع في علم النفس. فرويد ركز على اللذة كدافع أساسي، معتقداً أن الإنسان يسعى أولاً وقبل كل شيء لتحقيق الرغبات الغريزية والحصول على المتعة (Freud, 1920). أما أدلر فعُدّل هذا التصور وتوجه إلى أن الدافع الأساسي هو السعي نحو القوة والتفوق (Adler, 1927). في حين ذهب فرانكل لأبعد من ذلك، قائلاً إن هذين الدافعين (اللذة والقوة) قد يكونا عرضيين؛ فالدافع الأساسي للإنسان هو البحث عن المعنى (Frankl, 1946). هذا لا يعني أنهما غير مهمين، إنما يجب أن يكونا في خدمة معنى أكبر.

7. المعنى كدافع نفسي موجّه للسلوك

1.7 المعنى مقابل اللذة والقوة

إن تركيز فرانكل على المعنى كدافع للسلوك لا يعني إلغاؤه لمفهومي اللذة أو القوة، يمكن للإنسان أن يسعى لهما، لكن إن افتقد السعي لمعنى أكبر فإنه يصبح سطحيًا وغير مرضي، فالشخص الذي يحقق كل أنواع المتع المادية دون أن يشعر بأن لحياته معنى قد يقع في حالات صعبة مثل الاكتئاب. من جهة أخرى الشخص الذي يسعى للقوة والسيطرة دون معنى أخلاقي أو إنساني قد يصبح طاغية وحشيا.

في هذا السياق يقدم فرانكل تصورا هرميًا يتموضع المعنى فيه في القمة بحيث يؤدي وضوح المعنى إلى تقبل النقص في المتع ويتعدى الأمر إلى اختيار أشكال من المعاناة إذا كانت ضرورية لتحقيق ذلك المعنى، فمثلا الأم التي تفرط في نومها لتعتني بطفلها المريض دون كلل أو ملل تقبل الإرهاق الجسدي لأن لديها معنى واضح.

2.7 المعنى والدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)

نظرية فرانكل تقترح أن الطريق الأمثل للدافعية الحقيقية والمستدامة هو أن ترتبط بمعنى شخصي عميق (Frankl, 1988)، وعلى عكس الدافعية الخارجية التي تعتمد على حوافز خارجية، فإن المعنى يرتبط بشكل وثيق بما

يسميه علماء النفس المعاصرون "الدافعية الداخلية" (Ryan & Deci, 2000) حيث يعمل المعنى على تقوية الدافعية الداخلية لأن النشاط أو السلوك هو مهم وممتع في حد ذاته بغض النظر عن الحوافز الخارجية، وتزداد عندما يشعر الفرد أن ما يفعله ينسجم مع قيمه وهويته ورسالته في الحياة.

3.7 فقدان المعنى والسلوك النفعي (Nihilistic Behavior)

يشير فرانكل أن فقدان المعنى يؤدي إلى سلوكيات نفعية قاصرة تركز على اللذة الفورية دون اعتبار للعواقب الأخلاقية أو الاجتماعية (Frankl, 1946).

أي أن فقدان المعنى يولد حالة من الفراغ الداخلي واللاجدوى، تدفع بالإنسان إلى محاولة الحصول على متع فورية أو مكاسب خارجية لتعويض حالة الفراغ.

هذا ما يتجلى بوضوح في واقع الشارع المعاصر، فالمراهق الذي يشعر أن حياته لا معنى لها قد يلجأ إلى المخدرات أو الانحراف، ليس لأنه يريد هذا، بل لأنه يحاول ملء الفراغ الوجودي بأي وسيلة متاحة.

8. التطبيقات التربوية لنظرية البحث عن المعنى

تقدم نظرية البحث عن المعنى إطاراً تربوياً يرى أن دور المدرسة ليس نقل المعارف فقط، بل مساعدة المتعلم على اكتشاف معنى شخصي لدراسته وحياته، بما يعزز دافعيته ورفاهه النفسي وصموده أمام الضغوط (Doret & Anders, 2022)

1.8 المعلم كصانع معنى

المعلم دوره لا يقتصر على نقل المعلومات، بل هو في جوهره "صانع معنى" والمعلم الفعال هو من يتمكن من مساعدة المتعلمين على فهم ماذا ولماذا يتعلمون (Thir & Batthyány, 2016). فمعلم الرياضيات عندما يشرح درساً، قد يركز على كيف أنها لغة الكون وأنها تمكن الإنسان من فهم أسرار الطبيعة، بهذا يحول درساً جافاً إلى بحث معنى، ومدرس العلوم الطبيعية الذي يجعل المتعلمين يستنبطون المعنى من دروس المادة نفسها مثل تنظيم الكائن الحي كنموذج للمعنى الوظيفي فكل خلية تعرف دورها، أو مفهوم التكيف وكيف أن النجاح بالمرونة لا بالقوة في السياق العربي عامة والجزائري خاصة، يمكن للمعلم أن يربط المحتوى التعليمي بالقيم الدينية والثقافية التي يحملها المتعلمون. ففي درس التاريخ، بدلاً من أن يقول المعلم "هذا حدث في سنة كذا"، يمكنه أن يقول: "الحضارة الإسلامية ازدهرت عندما اعتبر المسلمون العلم والتعليم فريضة دينية؛ فماذا يعني هذا لنا اليوم كمتعلمين؟" وفي درس الصيام مثلاً يوضح المعلم أن ليس كل منع هو حرمان بل أحياناً يكون وعياً يعلم الجسم أن للامتناع معنى

2.8 التعلم المرتبط بالغاية (Purpose-Based Learning)

يشير البحث التربوي الحديث إلى أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يكون مرتبطاً بغاية واضحة يشعر بها المتعلم (Yeager et al., 2019). معنى هذا أن بناء المناهج الدراسية ينبغي أن يراعي فيه ربط المحتوى التعليمي بمشاكل حقيقية وأسئلة ذات معنى، فبدلاً من دراسة الكيمياء كمجموعة من المعادلات المجردة، يمكن للمتعلم أن يدرسها من خلال مشروع يهدف إلى حل مشكلة بيئية حقيقية.

هذا يعطي معنى حقيقي لتعلمهم ويربطه بواقع مجتمعهم. المتعلم الذي يشعر أن دراسته تساهم في حل مشكلة حقيقية يجد معنى وهدف واضح في تعليمه.

3.8 بناء هوية المتعلم والالتزام الأخلاقي

ترتبط بحوث المعنى والهوية بين استكشاف القيم والاهتمامات وبين بناء أهداف مستقبلية ومعنى للحياة، مما يدعم تشكل هوية دراسية ومهنية متماسكة لدى المتعلمين (Russo-Netzer, 2023)

فالهوية الشخصية للمتعلّم لا تنفصل عن البحث عن المعنى، فالمتعلّم الذي يسأل نفسه "من أكون؟" و"ماذا أريد أن أكون؟" هو يبحث عن معنى. والتعليم الجيد يجب أن يخدم هذا ويحققه فيصبح الالتزام الأخلاقي طبيعياً لا مفروضاً.

المدرسة التي تسعى للحصول على درجات عالية في الامتحانات نجاحاتها هي قصيرة الأمد وسطحية، لأنها تفشل في بناء أفراد ذوي كرامة والتزام أخلاقي حقيقي..

4.8 المعنى مقابل الاغتراب المدرسي

الاغتراب المدرسي الذي أشرنا إليه في المقدمة يمكن فهمه الآن كحالة من فقدان الاتصال بالمعنى (Hadjar & Hascher, 2015). فالمتعلم المغترب مدرسياً هو من فقد الإحساس بأن تعليمه له غاية أو معنى شخصي، فيشعر بالانفصال عن أبعاد الحياة المدرسية التي يراها فضاء غريباً أو حتى عدائياً، فهو يأتي للمدرسة ليس حبا فيها أو فيما تقدمه من تعلمات، بل لأن القانون يفرضه أو لأن والديه يجبرانه،

استناداً على مبادئ البحث عن المعنى، يمكن للمدرسة أن تحارب هذا الاغتراب. من خلال التخلي عن نموذج التعليم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع في الامتحان، وتبني نموذج يعطي للمتعلمين حرية أكبر في اختيار موضوعات يهتمون بها، ومساعدتهم على ربط هذه الموضوعات برؤية شاملة للحياة.

9. أمثلة تطبيقية من السياق العربي والجزائري

إن توظيف الشعور بالمعنى والهدف في البيئة المدرسية لا يحتاج بالضرورة إلى برامج معقدة أو صعبة كل ما يحتاجه هو أنشطة صفية بسيطة ومهيكلّة تعمل على تعزيز إحساس المتعلمين بمعنى تعلمهم والهدف منه.

1.9 اللغة العربية:

عند تعليم قواعد النحو مثلاً يمكن تغيير الطريقة المجردة بتكليف المتعلمين بكتابة رسائل شخصية أو خطابات موجهة إلى شخصيات مهمة، يستطيع المعلم أن يطلب من المتعلمين كتابة فقرة بعنوان "أنا بعد خمس سنوات" يصف فيها تصوراتهم لمسار حياتهم، وإنجازاتهم، كيف يريدون أن يرو أنفسهم وماهي القيم التي يريدون خدمتها هنا تصبح القواعد النحوية أدوات لتحقيق غاية ومعنى كما يشعر المتعلم أن اللغة العربية أداة قوية للتعبير عن نفسه وعن قضاياها.

2.9 العلوم الطبيعية:

يمكن أن يقترح المعلم على تلاميذ شعبة العلوم مشروعاً للبحث في المشاكل الصحية المنتشرة في المنطقة التي يعيشون فيها واقتراح حلول علمية لها. هذا الاسقاط يعطي المتعلمين معنى لما يدرسونه فيعيشون شعور المسؤولية تجاه أنفسهم وبيئتهم وشعور الإنجاز من خلال مساهمتهم في تحسين صحة مجتمعهم.

مشروع "بيئتنا مسؤوليتنا" ضمن دروس التلوث والتوازن البيئي يقترح فيه المعلم دراسة التلوث محلياً البحث في أسبابه وأنواعه (ماء، هواء، نفايات...) من ثم اقتراح تدخلات بسيطة لمواجهة هذه المشكلة وتطبيقها عملياً في محيط المدرسة أو المنزل وتوسع الحملة مما يمنح المتعلمين معانٍ الفاعلية الاجتماعية

3.9 الدراسات الاجتماعية:

تكليف التلاميذ بمشروع يتعلق بدراسة الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المنطقة التي يعيشون بها فبدلاً من قراءة نصوص مجردة، يمكن للتلاميذ أن يقوموا بدراسات ميدانية، فيجرون مقابلات مع الصناع والتجار، ويفهمون التحديات الحقيقية. هنا يصبح التعليم وله معنى مباشر.

في التاريخ يمكن القيام بمشروع بعنوان " ذاكرة المكان " من خلال القيام بجمع شهادات محلية عن أحداث تاريخية " في الجزائر مثلاً عن الثورة التحريرية " وربط الماضي بالحاضر، هذا المشروع يعزز المعنى عن طريق شعور الانتماء

4.9 الرياضيات:

يمكن القيام بمشروع " أرقام من واقعنا " ضمن إطار دروس الإحصاء والنسب والمتوسطات، فيقوم المتعلمون بجمع بيانات حقيقية عن عدد الغيابات مثلاً أو عن نسب استهلاك المياه من ثم يتم تحليلها وتمثيلها بيانياً واقتراح حلول لها

5.9 التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية بالذات تعد حقلاً خصباً لتعزيز المعنى لدى التلاميذ، فمن أهم ركائز الدين الإسلامي أن الإنسان لم يخلق عبثاً وإنما خلق لغايات وأهداف وهذا ما يعطيه المعنى الأكبر لوجوده، وبالتالي أعمال الإنسان مقصودة لا عبثية كما أنها مقرونة بالنية لقوله صلى الله عليه وسلم " إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى ". ولتجسيد هذه المقاربة في المجال التربوي ينبغي أن يبنى تدريس التربية الإسلامية على مشاريع هادفة وممارسات واقعية تسهم في تعزيز الشعور بالمعنى لدى التلاميذ عن طريق ربط المعارف الدينية المقدمة بأفعال مما يحول القيم من مفهوم نظري إلى خبرة معاشة، ولابد أن يستخرج المعنى من التجربة كي ينمى لدى التلاميذ الشعور بالقيمة والجدوى وتعلم المسؤولية وتحملها والشعور بالانتماء أيضاً.

من الأمثلة التي يمكن تقديمها من خلال دروس التربية الإسلامية

*مثلاً في درس الإعمار في الأرض يمكن تنمية المعنى لدى التلاميذ من خلال الشعور بالفعالية والتكليف والمسؤولية عن طريق مشروع " مبادرة الإعمار " فيقوم التلاميذ برصد بعض المشكلات الموجودة في محيطهم مثل النظافة أو تبذير الماء أو إيذاء الحيوانات... والعمل على إيجاد حلول لها وممكن العمل على متابعتها دائماً.

*في موضوع النية يمكن تدريب التلاميذ على ربط الفعل الواحد بمعان مختلفة مثل القيام بمساعدة شخص ما بنيتين داخليتين مختلفتين الأولى من أجل استحسان المعلم أو الوالدين والثاني بدون معرفة أي شخص آخر ويكون الاستحسان داخلياً هذا السلوك على بساطته يقوي معنى الوعي الداخلي ويعلم التلميذ أن المعاني الإيجابية لا ترتبط بالضرورة بالمكافآت الخارجية.

في المواضيع ذات الطابع التصوري يمكن طرح قضية الصبر كمعنى سامي في الحياة من خلال تقديم أمثلة من التاريخ الإسلامي عن مواقف الصبر على مختلف الشدائد مثل قصة النبي أيوب ومرضه وقصة النبي يوسف وسجنه وقصة النبي إبراهيم ومحاولة حرقه... وغيرها الكثير ومحاولة ربطها بالواقع عن طريق تكليف التلاميذ بالبحث في واقعهم عن حالات عانت أوقات صعبة وتحليل مواقف الصبر فيها كل هذا يسهم في استشعار النعم من جهة وتحويل المعاناة إلى معنى هو الصبر....

10. المناقشة النظرية

1.10 حدود النظرية وتحدياتها

رغم الأهمية البالغة لنظرية البحث عن المعنى، فإنه لا يمكن التغافل عن التحديات التي تحول دون تطبيقها في الواقع التربوي

1.1.10 صعوبة قياس المعنى

أهم تحدي هو أن المعنى مفهوم غير ملموس وبالتالي قياسه صعب، بخلاف الدافعية التي يمكن قياسها من خلال السلوك الملاحظ، المعنى يقع في ساحة داخلية شخصية جدًا (Schnell, 2010). هذا التحدي يجعل إجراء بحوث تجريبية على النظرية أمراً صعباً، مع ذلك، توجد دراسات تجريبية حديثة تحاول الاقتراب من قياس المفهوم من خلال المقابلات والاستبيانات إلا أن أغلبها في البيئة الأجنبية

2.1.10 التطبيق في النظم التعليمية التقليدية

إن تطبيق مناهج تعليمية قائمة على المعنى في النظم التعليمية التقليدية، المصممة لتركز على التنافسية والامتحانات والدرجات يعد أمراً مستحيلاً. وتطبيقه يتطلب إعادة هيكلة جذرية لهذه النظم، وهذه المحاولة تتصادم مع تحد آخر هو مقاومة المؤسسات والسلطات التعليمية المعتادة على الطرق التقليدية.

3.1.10 العوامل الاجتماعية والاقتصادية

قد يبدو من غير الواقعي ولا المنطقي التحدث عن البحث عن المعنى الشخصي عندما تكون مشكلات المتعلمين لا تزال تدور في حقل المتطلبات الأساسية للحياة ففي الجزائر مثلاً لا يزال الكثير من المتعلمين يعانون من نقص في الغذاء ومشاكل في السكن والتنقل لمكان المدرسة ... (UNESCO, 2017).

2.10 التكامل مع نظريات الدافعية الحديثة

الجدير بالذكر أن نظرية البحث عن المعنى لا تقف بمعزل عن نظريات الدافعية الحديثة، بل إن نظرية "تقرير الذات" التي تركز على الدافعية الداخلية والاستقلالية والكفاءة تتقاطع مع مفهوم المعنى عند فرانكل (Ryan & Deci, 2000) كذلك، نظريات "التعلم القائم على الغاية" التي تنتشر الآن في الأوساط التعليمية الحديثة هي في الواقع تطبيقات عملية لأفكار فرانكل (Yeager et al., 2019).

علاوة على ذلك، الدراسات الحديثة في علم النفس الإيجابي تؤكد على أن السعادة والتوازن النفسي لا يأتيان من اللذة وحدها، بل من الشعور بأن حياتك لها معنى وهدف (Thir & Batthyány, 2016).

الخاتمة

ينطلق هذا البحث من فكرة أن الأزمات التعليمية المعاصرة من فقدان الدافعية إلى الاغتراب المدرسي والانقطاع الدراسي لا يمكن فهمها أو معالجتها بشكل حقيقي دون الأخذ بعين الاعتبار البعد الوجودي والمعنى الشخصي للمتعلم.

ونظرية البحث عن المعنى عند فيكتور فرانكل توفر لنا إطاراً نظرياً قوياً وإنسانياً للتفكير في هذه القضايا. فهي تنطلق من جذور فلسفية عميقة نظرت للإنسان ككائن حر ومسؤول مطالب بإيجاد معنى لحياته في عالم لا يمنحه هذا المعنى جاهزاً إلى تصورات نفسية وجودية تعتبر إرادة المعنى دافع نفسي أساسي يوجه السلوك، بتميز واضح عن إرادة اللذة وإرادة القوة. ومن خلال التسليم بأن كل فرد لديه "مهمته" الفريدة في الحياة، نعيد الإنسانية إلى قلب العملية التعليمية. هذا لا يعني تجاهل الجوانب الأخرى المهمة (التعليم الأكاديمي، تطوير المهارات، التدريب

المهني؛ بل يعني وضع هذه الجوانب في سياق أوسع حيث تخدم غاية أسمى وهي بناء إنسان واع ومسؤول يعرف لماذا يعيش ولماذا يتعلم.

في السياق العربي والإسلامي بشكل خاص، هناك تجانس طبيعي بين مفهوم البحث عن المعنى وبين القيم الدينية والثقافية التي تركز على "النية" والغاية وراء الأفعال بإمكاننا أن نطور نموذجًا تربويًا يحافظ على هذه القيم الأصيلة ويجمعها مع الأفكار الحديثة حول الدافعية والتعليم الهادف.

إن الطريق أمامنا واضح. الاستثمار في فهم وتطبيق مبادئ البحث عن المعنى في التعليم ليس رفاهية بل ضرورة ملحة لمواجهة تحديات العصر. والسؤال الذي يجب أن نطرحه على أنفسنا الآن ليس "كيف نزيد درجات المتعلمين في الامتحانات؟" بل "كيف نساعدتهم على اكتشاف المعنى الحقيقي للتعليم والحياة؟" الإجابة على هذا السؤال هي الطريق نحو نظام تعليمي حقيقي وإنساني وفعال.

المراجع المعتمدة:

تالي، جمال و تاويريت نور الدين. (2013). *الاغتراب من الفكر الفلسفي إلى ما بعد الحداثة*. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية. م1ع1، (191-206) الجزائر

Aanstoos, C. M. (1994). *The meaning of human science for psychology*. Journal of Phenomenological Psychology, 25(1), 1–21.

Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. Greenberg.

De Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2022). *Education and meaning in life*. In I. Landau (Ed.), *The Oxford handbook of meaning in life* (pp. 492–507). Oxford University Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). *From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation*. Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Frankl, V. E. (1946). *Man's search for meaning: A psychologist's experiences in a concentration camp*. Beacon Press.

Frankl, V. E. (1988). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. Penguin Books.

Hadjar, L., & Hascher, T. (2015). *School alienation: Theoretical approaches, empirical findings, and current challenges*. Journal for Educational Research Online, 7(1), 90–110.

Hascher, T. (2010). *Learning and emotion: Perspectives for theory and research*. European Educational Research Journal, 9(1), 13–28. <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.13>

Liu, F., Li, H., Sun, H., Wang, P., & Qin, M. (2025). *Adolescents' academic achievement and meaning in life: The role of self-concept clarity*. Frontiers in Psychology, 16.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596061>

Liu, S.-H., Gong, X.-L., Ji, Q., Li, Q.-Q., Kong, M.-H., Du, X.-H., Xiang, L.-Y., & Zhu, Z.-R. (2025). *Meaning in life, positive cognition, and learning motivation: A mediational analysis among Chinese college students*. PLOS ONE, 20(9), Article e0330447.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0330447>

Morinaj, A., & Hascher, T. (2018). *Academic self-efficacy and test anxiety as mediators of the relationship between school alienation and academic achievement*. Frontiers in Education, 3, Article 99.

Russo-Netzer, P. (2023). *Recalibrating the compass in a changing world: Education for meaning and meaningful education*. Journal of Constructivist Psychology, 36(2), 168–184.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sartre, J.-P. (2007). *Existentialism is a humanism* (C. Macomber, Trans.). Yale University Press. (Original work published 1946)

Schnell, T. (2010). *Existential indifference: Another quality of meaning in life*. Journal of Humanistic Psychology, 50(3), 351–373. <https://doi.org/10.1177/0022167809360259>

Thir, M., & Batthyány, A. (2016). *Logotherapy and happiness research*. In A. M. Roepke & R. Seligman (Eds.), *Positive psychology and technology: Connecting the digital and the good life* (pp. 213–226). Oxford University Press.

UNESCO. (2017). *Quality education report: Arab region assessment*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/en/document/quality-education-arab-region>

Yeager, D. S., Hansmann, K. J., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muenks, K., ... Dweck, C. S. (2019). *A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement*. Nature, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>