منهجيات

العدد 1 . خريف 2020

ملفّ العدد
التعليم والتعلّم عن بعد في زمن كورونا

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

منهجيات مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلّاقة، وتسهم في الارتقاء بالتعليم في العالم العربيّ من خلال حوار نقديّ يشجّع على التساؤل والخيال والتجريب والابتكار والإبداع.

تعمل منهجيّات على استقطاب المساهمات التربويّة النوعيّة في مجال التعليم المدرسيّ وانشغالاته من الطفولة المبكّرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلّة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثرية والملهمة دوريًّا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

هيئة التحرير
رئيس التحرير رولا قبيسي
مدير التحرير عبّاد يحيى
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير ريهام عزيز الدين محمد، نعيم حيماد، نور الدين زهير

إخراج وتصميم فنيّ جريس مشربش

هيئة تأسيسيّة
سامية بشارة، محمود عمرة، رولا قبيسي، عبّاد يحيى

هيئة استشاريّة
أسماء الفضالة، الياس عطالله، جمانة الوائلي، درصاف كوكي، ريما كرامي عكاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكاري، عبدو موسى، عزيز رسمي، غادة معلوف، ماري تادرس، محمد عبد الرحيم الجناحي، مرسل الدواس، ميامن الطائي، نازك سليمان بدير، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، هيفاء نجار، وحيد جبران.

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2020.

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

المواد المنشورة في المجلة تعبّر عن آراء كتّابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيّات
الكتابة بلغة المذكّر في منهجيّات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنّث

أهلًا بكم في منهجيات

المعلّمات والمعلّمون، التربويّات والتربويّون، كلّ مهتمّ ومشغول بالتعليم عربيًّا، أهلًا بكم في "منهجيّات"،

تأسّست "ترشيد" منشغلة بقطاع التعليم، وتساهم منذ سنوات في تطوير هذا القطاع في دولة قطر، ونظرًا لما يعنيه التعليم عربيًّا، كانت الضرورات أكبر والجهود المطلوبة أكبر أيضًا. وبعد بناء مؤسّسات تعليميّة صارت ذات اسم وسمعة أكاديميّة لافتة، برزت نقاشات غنيّة ولافتة مصاحبة للعمل، بين مدير ومعلّم، بين مشرف ومستشار تربويّ، وبين الطالب والأستاذ، وتطورت النقاشات وأخذت صورة حوارات ذات بعد إنسانيّ وفكريّ يستلهم من مكونات الوطن العربيّ واحتياجاته وأدواته التثقيفيّة. ولم يكن هذا التفاعل الحواريّ الإنسانيّ الاجتماعيّ إلّا تعبيرًا عن هذا التوق إلى معرفة الذات، ومعرفة الآخر، والعمل على خلق حالة جديدة، عابرة للمسافات والأزمان.
ومن هنا بدأت قصّة "منهجيّات"، قصّة التلاقي بين التجربة والتواصل والفكر والتأمّل والفعل في تجربتنا الواقعيّة في السياق التربويّ المدرسيّ، محمّلة بشذرات من الأمل والحبّ والثقة.

هذه منهجيّات الفكرة، أما التطبيق، فاستقرّت آراء التربويّين والمعلّمين والمتخصّصين أن يكون مجلّة وموقعًا إلكترونيًّا متخصّصًا، يقدم محتوى تربويًّا فكريًّا أصيلًا وحداثيًّا مواكبًا للعصر وتحولاته المعرفيّة وأدواته التقنيّة، ويسدّ فراغًا واضحًا في المنطقة العربيّة. كانت ولا تزال النماذج للمجلّات التربويّة حول العالم مصدرًا معرفيًّا رئيسًا للمنشغلين بقطاع التعليم، وظلّ وجودها والرجوع إليها تعبيرًا عن هذا الفراغ عربيًّا، إلّا من مبادرات بسيطة لم يتحقّق لها الاستمرار أو الانتشار المطلوب لتكون مكافئًا للمجلّات التربويّة حول العالم.

اللغة العربيّة هي لغة المجلّة بوصفها وسيلة للتواصل، وفي الوقت نفسه تسهم في نسج الهويّة العربيّة المعاصرة، وتتفاعل مع الثقافات الإنسانيّة، وتقوم على تضافر الممارسة والفكرة، وتركّز على التفكير النقديّ والتعبير الحرّ والبحث والابتكار والأصالة والجديّة والشغف.

شاءت الظروف أن تتبلور الفكرة وترى النور في مرحلة دقيقة عربيًّا وعالميًّا، المدارس فارغة والطلّاب والمعلّمات والمعلّمون والمسؤولون عن العمليّة التعليميّة في بيوتهم، مضطرون تحت ضغط الوباء لابتكار حلول عمليّة سريعة لاستمرار التعليم. حملت هذه المرحلة قلقًا كبيرًا وتشكيكًا بما عهدناه من آليّات التعليم التي تطورت على مدار عقود، وكذلك تحدّيات وفرصًا لتطبيق رؤى وآليّات جديدة. وجد الجميع أنفسهم في مواجهة عالم تعليميّ جديد، وانخرطنا جميعًا في النقاش عن التعليم ومستقبله.
صارت منهجيّات ضرورة لنا، ولمسنا القناعة لدى كلّ من خاطبناهم للمساهمة. عقدنا ندوات إلكترونيّة بوصفها نشاطات أولى لمنهجيّات للمساهمة في توسيع النقاش، ولتلمّس الحاجة بصورة أدقّ. وقد شهدت الندوات حضورًا واسعًا من شتى الدول العربيّة، ثم جاءت المساهمات العديدة بمقالات متخصّصة. وشاركت الهيئة الاستشاريّة للمجلّة في توسيع آفاقها والمساهمين فيها. ووجدنا أنفسنا خلال أشهر قليلة ننجز الأعداد الأولى من المجلّة.

تتطلع "المجلّة" إلى المساهمة في الارتقاء بالتعليم في الدول العربيّة في سياق تطوير تربويّ شامل. إنّ الغايات والأهداف التي نصبو إليها تبدأ من لبنات العمليّة التعليميّة، من المعلّمات والمعلّمين والتربويّات والتربويّين والمنشغلين بهذا القطاع ، من قراءة مقال، من ردّ أو تغذية راجعة وتفاعل، من اقتراح يوسّع هذه المساحة ويزيدها رحابة، إلى النموّ الذاتيّ والتطوّر المهنيّ وموردًا للموادّ والأدوات والمعارف والتجارب للتفاعل المعرفيّ بين مجتمع المعلّمات والمعلّمين والتربويّات والتربويّين والمهتمين بالشأن التربويّ.

نضع بين أيديكم هذا العدد، ونقدّمه باجتهاد عشرات المشتغلين والمتخصّصين بالتعليم عربيًّا، والأمل يحدونا أنّ ملاحظاتكم ومساهماتكم وقراءتكم النقديّة ستضيف لكلّ عدد قادم، وتسخّر هذا الجهد التراكميّ لخدمة التعليم عربيًّا. نأمل اليوم أنّنا نسدّ بـ"منهجيّات" فراغًا في المشهد التعليميّ عربيًّا، وبمساهمتكم وتفاعلكم نتجاوز الضرورة إلى آفاق من التطوير والعمل البنّاء.

ترشيد

قائمة المحتويات

ملفّ العدد: التعليم والتعلّم عن بعد في زمن كورونا

4 **التعليم عن قرب**
رانيا الصوالحي

8 **الطفولة المبكّرة وكورونا: التعلّم والتعليم للأطفال في ظلّ الطوارئ**
جمانة خروفة حزبون

12 **تنمية الخيال عبر سياقات رقميّة**
دينا أبو ديّة

16 **قلق الأطفال في ظلّ أزمة كورونا: ما الذي يمكن للأهل القيام به؟**
سيرسا قورشا

28 **التعليم في لبنان خلال جائحة كورونا: قراءة نقديّة**
علي محمد عيسى

32 **أدوات التقييم خلال الأزمة: خيارات متاحة وتحدّيات جديدة**
حسام حدّاد

36 **التعلّم عن بعد: الدلالة والتداخل المفاهيميّ**
نعيم حيماد

أبواب المجلة

22 **محاورة**
عدنان الأمين

40 **مفهوم تربويّ**
التعلّم التحويليّ

42 **تقرير حول التعليم**
القضاء على فقر التعلّم

52 **بروفايل**
مبادرة طبشورة

54 **كتب تربويّة**
توجّهات معاصرة في التربية والتعليم

64 **اقتباس تربويّ**
فنّ التدريس

مقالات

44 **نحو مدرسة المستقبل**
هيفاء نجّار

48 **من حكاية إلى قناة يوتيوب**
سارة إمام

56 **الحديقة البيداغوجيّة: التربية البيئيّة في سياق إجرائيّ**
عمر برمان

60 **الكفايات في التعليم: الخلفيّات النظريّة والمرتكزات البيداغوجيّة**
عزيز غنيم

التعليم عن قرب

رانيا الصوالحي

منذ بداية جائحة كوفيد 19، لاحظنا التركيز على المصطلحات، بدءًا من انتشار مصطلح "جائحة" للتعبير عن حجم أثر انتشار الفيروس. ثم رأينا استخدام مصطلحات تلهث وسائل الإعلام لنشرها، دون التقاط أنفاسها للتأمّل ومعرفة أبعاد تلك المصطلحات. من ذلك مثلًا، استخدام مصطلح التباعد الاجتماعيّ Social Distancing، ثمّ تصحيحه إلى التباعد الجسديّ Physical Distancing.

تهدف هذه المقالة إلى لفت النظر لأهمّيّة تعاملنا مع المستجدّات من حولنا، سواءً في وقت الأزمات، أو عند تطبيق أنظمة جديدة، مع شرط مراعاة قيم المجتمع والمؤسسة للاستثمار في رسالتنا التربويّة. ينبغي أيضًا التركيز على التفكير المستقبليّ واستغلال الفرص التي تكمن في الأزمات، إذ إنّ في كلّ أزمة فرصًا يمكن توظيفها بصورة فعّالة لتخدم الرؤى المستقبليّة.

"بطريق في الصحراء"

يواجه التربويّون تحدّياتٍ تتعلّق بتطبيق النظريّات والاتّجاهات الحديثة، خاصّة عند استيراد السياسات التعليميّة كي تُطبّق في سياق مختلف عن ذاك الذي نشأت فيه، فتغدو، كما يسميها الدكتور خليفة السويدي، وكأنّها بطريق في الصحراء (Romanowski et al., 2020). التحدّيات تتعلّق بتعقيد العمليّة التعليميّة، والتغيّرات التي يمرّ بها العالم ككلّ، وخاصّة تلك المتّصلة بالنظام المدرسيّ الذي يعتمد على عوامل اقتصاديّة واجتماعيّة عدّة وفقَ كلّ دولة (Bowen & Inkpen, 2009; Goksoy, 2016). من التحدّيات التي ينبّه إليها عدد من الباحثين ضرورة مراعاة اللّغة المستخدمة وأثرها على الممارسات، خاصّة أنّ معظم المصطلحات المستخدمة في العلوم التربويّة آتية من الغرب، ونلاحظ استخدام مصطلحات جديدة أو مترجمة دون توضيحها ونادرًا ما يُراعى البعد الثقافيّ للمجتمع (Sellami et al., 2019).

ما يواجهنا حاليًّا في التربية والتعليم مثال آخر على هذا، فقد ازداد استخدام المصطلحين: "التعلّم الإلكترونيّ"، و"التعلّم عن بعد"، لوصف خيارات الحكومات التي قرّرت متابعة تدريس الطلبة وسط تحدّيات تختلف من مجتمع لآخر، ثمّ تعديل ذلك المصطلح إلى "تعليم طوارئ أو أزمات".

بيّن عدد من الباحثين، مثل: Andy Hargreaves, Michael Fullan, Alma Harris والدكتورة أسماء الفضالة، في محاضراتهم وما ينشرون في وسائل التواصل الاجتماعيّ أنّ التعليم أثناء كورونا لا يصحّ أن يسمّى تعليمًا إلكترونيًّا؛ لأنّه لم يراعِ أسس تصميم المحتوى المناسب، ولا استراتيجيّات التدريس المناسبة... إلخ.

إلكترونيّ أم "عن بعد"؟

"التعليم عن بعد" يُعرّف بكونه عمليّةً تعليميّةً رسميّةً يحدث فيها غالبية التدريس عندما لا يكون الطلبة والمعلّمون في المكان نفسه. قد يكون التعليم هنا متزامنًا أو غير متزامن، وقد يستخدم شبكة الإنترنت والتطبيقات الخاصّة بذلك، وأيًّا من الوسائط المعينة على الاتّصال والتواصل. أمّا التعليم الإلكترونيّ، فقد يحدث بحضور كلّ من المعلّم والمتعلّم. بل إنّ دمج تكنولوجيا التعليم في ممارسات المعلّمين وبرامج تأهيلهم وتدريبهم بات ضرورةً.

"التعليم الإلكترونيّ" مصطلح يطلق على عمليّة التعليم التي توظّف تكنولوجيا التعليم لتحقيق أهداف التعلّم سواءً كانت من خلال شبكة الإنترنت أو أجهزة وتطبيقات تستخدم دون اتصال بالشبكة، وسواءً كانت عمليّة متزامنة أو غير متزامنة (Valtonen et al., 2020).

انتشر مصطلح "التعليم عن بعد" دون مراعاة أنّ التعليم في وقت الأزمات له معايير خاصّة من أهمّها: مراعاة الصحة النفسيّة للمعلّمين والطلبة وأولياء الأمور، وهي أمر يجب مراعاته في الأحوال جميعها، لكنّه هنا بؤرة تركيز. الفرق هنا هو بين بعض قادة المدارس الذين انطلقوا لتطبيق تعليمات وزارات التعليم دون تأمّل، ودون مراعاة خصوصيّة طلبته وبيئته المدرسيّة، وبين قادة مدارس آخرين تصرّفوا ضمن خطط تقوم على رؤية واضحة، وكوّنوا فرقًا لتطبيق التعليمات بصورة فعّالة تراعي متطلبات مجتمعاتهم المدرسيّة وحاجاتها.

خيار جديد

أمام الحاجة لاختيار مصطلحات تناسب بيئاتنا وقيمنا وثراء لغتنا العربيّة، اخترت مصطلح "التعليم عن قرب" لأصف

التعليم الذي يحاول الاقتراب من اهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم، والاقتراب من قيم المؤسّسة أو الدولة أو المجتمع، وتمكين شبكات دعم اجتماعيّ ومهنيّ من أجل مراعاة الصحّة النفسيّة للعاملين في قطاع التعليم، والابتكار في توفير فرص متنوّعة. لقد أطلقت بعض المدارس أنديةً إلكترونيّة لاستثمار طاقات الطلبة، وأولياء الأمور. شملت هذه النوادي الجانب الرياضيّ، وكانت تعلّم الطلبة أنشطةً وتمارين رياضيّة يمكن أن يطبّقوها في منازلهم مهما كانت المساحات المتاحة. وكانت مديرة إحدى مدارس قطر تعقد لقاءات أسبوعيّةً مع أولياء الأمور للاستماع إلى ملاحظاتهم، وأحيانًا لمجرّد التواصل حول موضوعات عامّة حتّى لا يشعروا بالوحدة، خاصّةً أنّ عددًا منهم يفتقد أهله ووطنه.

التعليم عن قرب يعمد إلى توفير فرص دعم لأولياء الأمور، خصوصًا الذين لا يستطيعون البقاء مع أطفالهم تبعًا لطبيعة عملهم مثل العاملين في القطاع الصحيّ وغيرهم، إذ إنّ الأطفال غالبًا ما يفهمون ما يحيط بهم بناء على ردود فعل من حولهم. وإنّ توفير هذا الدعم قد يكون من خلال عقد لقاءات افتراضيّة معهم، أو التواصل لتوفير مستلزمات مثل أجهزة أو أطعمة أو غير ذلك وفق كل بيئة ومجتمع. وفي بعض الدول، فُتحت بعض المدارس دعمًا لأطفال العاملين في القطاع الصحيّ، أو القطاعات التي لا يستطيع العاملون فيها توفير رعاية لأطفالهم.

قد يكون التعليم عن قرب بأن نقترب بطرحنا من الطلبة باختيار أنشطة جاذبة مطمئنة، وإعادة تصميم المحتوى ليناسب طبيعة الأزمة، وما ينبغي أن يتعلّمه الطلبة خلالها. إذ إنّ عددًا من المدارس حوّلت محتوى درس رياضيّات مثلًا، ليكون باحتساب وزن مكوّنات الطعام، وطهي وصفات بسيطة يمكن تطبيقها مع الحفاظ على سلامة المتعلّمين. أو حصص زراعة منزليّة ليعتنوا بالنباتات، ويكتبوا عن تطوّر نموّها.

التعليم عن قرب يعني كذلك أنسنة نظام التقييم، ومراعاة فرديّة التعليم، لا سيّما تسهيلات الدمج لذوي الاحتياجات

الخاصّة، وغيرهم ممّن يواجهون تحدّيات مختلفة، فاختيار آليّة تقييم مناسبة للمرحلة العمريّة ونتاجات تعلّمها كان تحدّيًا كبيرًا سواءً في مرحلة الطفولة المبكّرة، أو المرحلة الثانويّة التي كان طلبتها يستعدّون للالتحاق بالجامعات في ظلّ تغيير كثير من القرارات المتعلّقة بقبول الجامعات، ونوعيّة المهارات التي يطلبها سوق العمل.

التعليم عن قرب يبيّن أهمّيّة أن نُعيد تصوّر دور التربية والتعليم في حياتنا بدءًا من تصميم السياسات والخطط التعليميّة، مرورًا بتصميم المباني لنعتمد مبانيَ ذكيّةً، وإعادة بناء المحتوى وتصميمه، وتوفير مصادر التعلّم والأنشطة والتقييم. كما أنّ التعلّم عن قرب يتيح لنا تفعيل دور أولياء الأمور في تعليم أطفالهم، وكيفيّة تقييم التحصيل والإنجاز في تلك البيئة بما يطبّق منذ سنوات تحت عنوان التعليم المنزليّ، أو ربما ابتكار نظام جديد. في النهاية، التعليم عن بعد قد يوصل معلومة، لكنّ التحدّي يكمن في التربية، وغرس القيم، والانضباط الذاتيّ، والابتعاد عن الغشّ والتنمّر الإلكترونيّ.

يسعى التعليم عن قرب إلى أن نقترب من المعلّمين، وأن نوفّر الدعم لهم سواءً نفسيًّا أو مهنيًّا أو ماديًّا، فالجهد الذي بذلوه لتعلّم مهارات جديدة في مدّة قياسيّة يستحقّ التقدير. كذلك تعاملهم مع قرارات مختلفة، والتغيّر المستمرّ، بالإضافة لالتزاماتهم الأسريّة والظروف النفسيّة والصحيّة يبيّن أنّ دور القائد التربويّ يتطلّب تسليط الضوء عليه، ولو كان ذلك من خلف الشاشات. هكذا يكون قدوة ونموذجًا في التعلّم المستمرّ، واتخاذ قرارات إنسانيّة، والأهمّ أن تطبّق هذه القرارات برحمةٍ، وأن تُبنى على علم ودراسة توظّف البيانات والمعلومات بصورة فعّالة.

كل نقطة من هذه المقترحات تحتاج إلى الكثير من التفصيل، والدراسة، والبحث، والتجربة، والابتعاد عن مجرّد تقليد أنظمة دول أخرى. وبالتأكيد لن يكون الأمر سهلًا، خاصّةً ونحن نستعدّ لإعادة فتح المدارس والجامعات تحت ما يسمّى الوضع الطبيعيّ الجديد New normal.

خلاصة

علينا أن نعيَ أنّه لا توجد وصفة سحريّةٌ صالحة لكلّ زمان ومكان ونظام تعليميّ، وهذا جمال عملية التربية والتعليم التي تتيح المجال لإطلاق طاقات الإنسان. ومن الحلول المقترحة اللجوء إلى شبكات التعلّم للتواصل بين القادة التربويين والمعلّمين وأولياء الأمور، وتبادل الخبرات، والتعلّم المستمرّ. شبكات التعلّم لا بدّ أن تعزّز المرونة النفسيّة، لا سيّما أنّ العالم يتوقّع موجةً جديدةً من الفايروس أو ربّما تغييرات أخرى مهما كان سببها. وهنا يكمن الفرق بين الاستعداد للتغيير من جهة، وإدارة التغيير من جهة أخرى. علينا أن نتقن المبادرة والمبادأة لاستثمار كل فرصة، بل ولصناعة الفرص أيضًا.

رانيا الصوالحي
اختصاصية تدريب ميدانيّ
كلية التربية جامعة قطر
قطر

المراجع:

- Bowen, D. E., & Inkpen, A. C. (2009). Exploring the Role of "Global Mindset" in Leading Change in International Contexts. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *2* (45), 239–260. https://doi.org/10.1177/0021886309334149
- Goksoy, S. (2016). Analysis of the Relationship between Shared Leadership and Distributed Leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, *65* (65), 295–312. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.17
- Romanowski, M. H., Alkhateeb, H., & Nasser, R. (2018). Policy borrowing in the gulf cooperation council countries: Cultural scripts and epistemological conflicts. *International Journal of Educational Development, 60*, 19–24. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.021
- Sellami, A. L., Sawalhi, R., Romanowski, M. H., & Amatullah, T. (2019). Definitions of educational leadership–Arab educators' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690701
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Sointu, E., Smits, A., & Tondeur, J. (2020). Fresh perspectives on TPACK: pre-service teachers' own appraisal of their challenging and confident TPACK areas. *Education and Information Technologies, 25* (4), 2823–2842. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10092-4

الطفولة المبكّرة وكورونا

التعلّم والتعليم للأطفال في ظلّ الطوارئ

جمانة خروفة حزبون

واجه النظام التعليميّ في دول العالم كلّه تحدّيًا كبيرًا، عندما أُجبِر، فجأةً دون تحضير مسبق، بسبب "كورونا" على تطبيق "التعليم عن بُعد" لمختلف المراحل التعليميّة، وكان لكلّ دولة خبرة فريدة تنسجم مع سياقاتها المختلفة، مع وجود ملامح مشتركة عامّة بينها.

في فلسطين، كان التحدّي كبيرًا جدًّا، خصوصًا في مرحلة رياض الأطفال، ومرحلة التعليم الأساسيّة الأولى (الصفّ الأوّل إلى الرابع)، وألقى الضوء على جوانب عدّة تحتاج إلى تطوير في النظام التعليميّ المتّبع، سواء من جهة أساليبه وآليّاته، أو دور الطفل فيه مقابل دور المربّية، أو غيرها من الجوانب. قد بيّن هذا التحدّي الحاجة الملحّة إلى العمل على تطوير معرفة المربّين والمربّيات وكفاءاتهم، وفهمهم لطبيعة الخصائص النمائيّة للطفل، وما ينسجم معها من أساليب تعلُّم وتعليم، انطلاقًا من مبادئ تعلُّم طفل هذه المرحلة، وهي التي لا تأخذها كثير من الروضات والمدارس في عين الاعتبار. ولأنّ حالات الطوارئ تُعدّ محكًّا صادقًا لفحص الواقع، فقد كشفت عن ضعف كل الأبعاد السابقة في رياض الأطفال والمدارس قبل الوباء، ولولا هذا

الضعف، لكان حجم المعضلة التي واجهناها، وأثرها على كل من الطفل والمربية أقلّ بكثير، ولاستطعنا عبور حالة الطوارئ الحاليّة بخسائر تربويّة ونفسيّة أقلّ.

أما وقد انتبهنا إلى الخلل، فكيف سيتمّ التعامل معه في العام الدراسيّ الجديد؟ ثمّة عدد من الأسئلة بلا إجابات، وهذا عند أطراف العمليّة التربويّة جميعها مع الفروق الكبيرة في وجهات النظر بينهم. ما نسمعه من قرارات أو توجيهات من الجهات المتخصّصة هو سياسات عامّة غير واضحة، وإرشادات ضبابيّة، تدور حول "ماذا سنفعل؟" دون الإجابة عن "كيف سنفعل ذلك؟". إنّها لا تتضمن اقتراحات واضحة قابلة للتطبيق. تأتي هذه المقالة لتقترح منطلقات لمعالجة هذا الأمر.

مبادئ وأسس

لا بدّ هنا، من إلقاء الضوء على مجموعة من الأسس والمبادئ العامّة لنموّ الطفل وتطوّره، وذلك استنادًا على النظريّات النمائيّة، والتربويّة، والنفسيّة بما ينسجم مع خصائصه وإمكانيّاته، وآليات التعلّم لديه. يفترض أن تكون هذه الأسس حجر الزاوية لأيّ قرارات ستؤخذ في العام الدراسيّ القادم، إلى جانب أهمية توفّر الشروط الصحيّة والوقائيّة اللّازمة، وهو الأمر الذي يترك لأصحاب الاختصاص. ومن أبرز هذه الأسس ما يأتي:

1. يتعلّم الطفل في هذه المرحلة بالعمل والممارسة، أي من خلال التفاعل الذاتيّ المباشر مع الموادّ والتجهيزات، لاكتساب المعرفة ذاتيًّا عبر عمليّات الاكتشاف والبحث، وحلّ المشكلات وغيرها من استراتيجيات توظّف المهارات العقليّة العليا للطفل، ممّا يؤدّي إلى تعلّم ذي معنى، قابلٍ للنقل من سياق إلى آخر.

2. الطفل هو محور العمليّة التعلّميّة التعليميّة ومركزها، بينما يكون دور المربّية ميسّرًا لعمليّة تعلّمه، أي يكون التركيز على عملية التعلّم وليس على التعليم. دور المربّية هنا هو التخطيط والتنظيم للخبرات التعلّمية التي يحقّق الطفل من خلال تفاعله فيها المعرفة حسب أهداف كلّ خبرة.

3. يتعلّم الطفل من خلال اللعب المُخطّط له، أي من خلال التفاعل والحركة، لا الجلوس واستقبال المعلومات من المربّية، عندها يحدث الاندماج والاستمتاع بالتعلّم، ويصبح محركًا لدافعيّة الطفل الداخليّة للتعلّم النشط.

4. لا يستطيع الطفل في المراحل المبكّرة التعامل مع أشكال المعرفة المُجرّدة، أو القيام بالعمليّات العقليّة أو الحسابيّة المُجرّدة، ويجب أن يبدأ تعريضه لها فقط في ما بعد مرحلة الروضة بصورة تدريجيّة. يعتمد نجاح ذلك على مدى نجاح رياض الأطفال على تنمية معرفة الطفل حسيًّا.

5. قدرة الطفل على التركيز والانتباه في هذه المرحلة قصيرة المدى، مع وجود تفاوت بسيط في مدّتها بين الأطفال بحسب العمر. وتزداد مدة التركيز والانتباه كلّما كان الطفل مهتمًّا بمحتوى التعلّم، مستمتعًا به، نشطًا خلاله.

انطلاقًا ممّا سبق، لا يعدّ التعليم الإلكترونيّ، بصيغته الحاليّة، مناسبًا لتعلّم طفل هذه المرحلة، إذ إنّه يتنافى تمامًا مع الأسس السابقة، ويتجاهل الاحتياجات النفسيّة للطفل. هذا حتى في الظروف الطبيعيّة قبل الوباء. أما وقد اضطرّنا الوباء لأشكال تعلّم جديدة، فعلينا أن نميّز بين التعلّم عن بُعد والتعليم الإلكترونيّ، ويجب الاعتماد على نظام التعلّم عن بُعد، لا التعلّيم الإلكتروني فقط. يجب أيضًا الانتباه إلى الأضرار الصحيّة والنفسيّة الجمّة التي تتركها الأجهزة الذكيّة على الطفل، وهي ما كنّا نحذّر بسببه من إدمان الأطفال عليها قبل الوباء، إذ إنّها تؤثر على النموّ الذهنيّ والاجتماعيّ والانفعاليّ والحسّيّ-الحركيّ السليم للطفل. إنّ التعليم الإلكترونيّ يأخذ أشكالًا متعدّدة، كتوظيف برامج مختلفة للتعلّم والتعليم الافتراضيّ يلتقي فيها الطفل/الأطفال مع المربّية عبر تطبيقات إلكترونية مختلفة، أو من خلال تفاعل الطفل مع موادّ تربويّة مسبّقة الصنع.

معظم المدارس والأهل لم يكونوا مهيّئين لنوع التعليم الذي طبّق خلال الجائحة، ما أدّى لتساؤلات وجيهة

حول نجاح هذه العمليّة، إذ لم نفرّق بين التعلّم عن بعد واستراتيجيّاته المتنوّعة من جهة، وبين التعليم الإلكترونيّ من جهة أخرى. التعلّم عن بعد لا يحدث باتصال رقميّ بين المعلّم والمتعلّم فقط، هو عمليّة معقّدة لها شروط متعدّدة، وقد لا يكون فيه مكوّن إلكترونيّ أصلًا.

العام المقبل

استنادًا إلى تصوّر وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة لآليّة التعلّم خلال السنة الدراسيّة القادمة 2021/2020، سيطبّق التعليم المُدمج ما بين التعليم الحضوريّ في الصفوف الدراسيّة والتعليم عن بُعد، وذلك ضمن مجموعات قليلة العدد من الأطفال. وقد يعتمد التعليم عن بُعد بصورة كلّيّة، إذا تطلّبت الحالة الوبائيّة ذلك. رغم أنّ هذه الآليّة هي المثلى للمرحلة ضمن الظروف الحاليّة، إلّا أنّ ثمّة تساؤلات عن قابليّة تطبيقها في سياق واقع روضاتنا ومدارسنا والإمكانيّات المتاحة. يأتي ذلك في ظلّ العبء على المربّيات، والصفوف المكتظّة، والشروط الصحيّة من تعقيم بعد كل ورديّة، وغيرها الكثير، وأهمّها عدم قدرة الأطفال على التباعد الجسديّ داخل الصفوف وساحات اللّعب، خصوصًا مع مرور فصلي الخريف والشتاء، موسم الرشح والإنفلونزا. هذه التحدّيات كلّها تحتاج لمقالة منفصلة لمناقشتها.

عطفًا على مقترح الوزارة السابق، فإنّ تركيز الأنشطة سينصبّ على الأبعاد المحوريّة فقط بالمحتوى؛ لأن المدّة التي سيقضيها الطفل في المدرسة ستكون نصف ما كانت عليه سابقًا. إضافة إلى ذلك، فإنّ الجزء المحوريّ من المحتوى يجب أن يُطرح بطريقة مثيرة ومشوّقة، وليس بطريقة التلقين المُعتمدة حاليًّا في تعليم كثير من أطفالنا، فهي غير مناسبة في الوضع الطبيعيّ، واليوم بعد غياب الطفل مدّةً طويلة عن المدرسة، ومع الظروف المحيطة الصعبة التي مرّ بها، فإنّه لن يستطيع التعلّم، إذا سيطرت الاستراتيجيّات السابقة ذاتها.

نجاح هذه الخطّة يعتمد على قدرة المربّية على تمكين الأطفال بالمهارات والاستراتيجيّات، وتدريبهم خلال تواجدهم في المدرسة على آليّة إنجاز مهمّات تعطى بوضوح، ويراعى فيها التنوّع، بالتعاون مع من حولهم أو بصورة فرديّة، على أن يحدث ذلك في الأيّام التي لا يحضرون فيها إلى المدرسة أو الروضة (أيّام التعلّم عن بعد)، وبالتالي يعتمد القدر الأكبر من العمليّة التعليميّة على التعلّم عن بُعد، وليس على التعلّم الإلكترونيّ، عندها تصبح هذه المهمّات بديلًا أساسيًّا. هنا يلعب أولياء الأمور داخل البيت دورًا محوريًّا في هذه العمليّة. ويجب أن يتم العمل قبل بدء العام الدراسيّ على عقد لقاءات من قبل الروضات والمدارس مع أولياء الأمور ضمن مجموعات صغيرة، وتوضيح دورهم المركزيّ في هذه العملية، ومناقشة أُسس تعلّم الطفل، بما ينسجم مع خصائصه النمائيّة وإمكاناته، والتخطيط معًا لبناء آليّة تواصل خلال الفصل الدراسيّ، عبر تزويدهم بالنشرات وبأفكار الأنشطة والمواد التربويّة اللّازمة بصورة منظّمة. هكذا، يشرفون على تعليم أطفالهم ويساندونهم.

فوق ذلك، تبقى الحاجة إلى التواصل بين الأطفال والمربيّات عبر التطبيقات الإلكترونيّة لإتمام عمليّة التعلّم عن بُعد، ضمن مجموعات صغيرة، أو فرديًّا، أو مع أولياء الأمور، خاصّة حال تعذّر وصول الأطفال إلى المدارس والروضات، حيث تطبّق الأنشطة التفاعليّة معهم مثل الحوارات الجماعيّة، أو رواية القصّة ومناقشتها، أو الاطمئنان عليهم، وعلى سير تعلّمهم بالمنزل، وإعطائهم الإرشادات. كذلك، إرسال التسجيلات الإثرائيّة (المسموعة أو المرئيّة)، أو أوراق عمل تطبيقيّة بين الحين والآخر. لكن هذا يجب أن يكون مسانِدًا لعمليّة التعلّم، لا أساسها كما كان خلال المرّة السابقة، لأنّ الطفل لا يتعلّم إلّا من خلال التفاعل النشط.

التدريب والتخطيط

يجب أيضًا توضيح الدور المركزيّ للمربّيات والمربّين في التخطيط السليم للتعلّم عن بُعد، أي في تطوير أنشطة ومهمّات ومشاريع تغطّي الأجزاء الرئيسة من المحتوى، وتأخذ شكلًا تفاعليًّا تطبيقيًّا. وبعد أن ينفّذها الطفل بالتعاون مع أفراد أسرته، أو الكبار والصغار حوله، يأتي دور النشرات الإرشادية لأولياء الأمور، واللقاءات المستمرة معهم. ويجب توضيح دورهم في عمليّة التقييم المستمرّ لتعلّم الطفل بتوظيف أدوات التقييم المتنوّعة، وبإشراك الأهل أو من يتابع تعلّم الطفل. هنا، تبرز أهمّيّة تمكين المربّين والمربّيات لتجاوز هذه المرحلة، لأنه حسب رؤيتي للواقع التربويّ للروضات والمدارس، إنّ الغالبيّة العظمى منهم لا يملكون هذه المهارات، إذ لم يتطلّب عملهم ذلك سابقًا. كذلك، مهارات توظيف التكنولوجيا وتطبيقاتها بمختلف أشكالها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ التصوّر السابق للتعلّم لن يعطي أيّة نتيجة إذا لم نتحرّر من الاتّجاهات التقليديّة في النظرة إلى تعلّم الطفل في هذه المرحلة، أي الانتقال من التركيز على قدسيّة المعرفة وإتقانها، إلى التركيز على نوعيّة العمليّات المعرفيّة التي يمرّ بها الطفل، وهي التي تسهم في نمو شخصيّته بمختلف أبعادها، ونموّ مهاراته وقدراته الذهنيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة والحسيّة-الحركيّة. هذا هو مركز الاهتمام بهذه المرحلة النمائيّة، خصوصًا مرحلة رياض الأطفال، وليس تكديس المعرفة المجرّدة التي لا معنى لها عند الطفل.

فلندعمْ تعلّم أطفالنا خلال العام الدراسيّ القادم، فإنّ هذا العام فرصة فريدة ستدفع النظام التربويّ الفلسطينيّ بمختلف مكوّناته إلى العمل على تطوير ذاته وآليّاته ورؤيته لعمليّة التعلّم والتعليم. فلنستثمرْ هذه الفرصة بصورة صحيحة، رغم كلّ الظروف المحيطة المحبطة، ولنركّزْ على التعلّم التفاعليّ النشط، والتعلّم الذاتيّ، والتعلّم بالاستكشاف والبحث والتقصّي، فهذا هو النهج الذي يكون فيه الطفل مندفعًا ذاتيًّا إلى التعلّم بقوّة ورغبة مستمتعًا بما يتعلّمه، لأنّ هذا هو السبيل الوحيد للخروج من التحدّي التربويّ الكبير الذي فرضته علينا المرحلة.

جمانة خروفة حزبون
مستشارة وباحثة تربوية
اختصاصيّة في الطفولة المبكرة
فلسطين

تنمية الخيال عبر سياقات رقميّة

دينا أبو ديّة

نسعى في هذا المقال إلى استكشاف العلاقة الوثيقة بين التخيّل الإبداعيّ والابتكار الرقميّ من جهة، وبين ما يمكن للأطفال أو طلبة المدارس إنتاجه عبر توجيههم من جهة أخرى. نشرت اليونسكو (2006) دراسة لاثنتي عشرة مبادرة، توفّر للشباب دخولًا لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. أشارت نتائج المشروع إلى أنّ المزج بين الابتكار عبر الوسائط الرقميّة وغير الرقميّة منح الطلّاب حسَّ الإنجاز والملكيّة فرديًّا وجماعيًّا، وذلك بابتكارهم محتوى عبر الوسائط المختلفة، في عمليّة تنعش الخيال.

مكّنت التكنولوجيا الشباب من أفكار مثمرة لتحميل رسائل ابتكروها سابقًا إلى الوسائط الرقميّة. ومنحتهم، فضلًا عن ذلك، تواصلًا، وحوارًا، وتعلّمًا، ومشاركةً مع الآخرين. تحدّث (Lyman et al. ., 2004) عن كون الوسائط الرقميّة توفّر للأطفال والشباب فرصًا للإنتاج الثقافيّ، من خلال العرض المشترك للتجربة، وهي التي بدورها يمكن أن تخضع للتغيير أو التحرير على يد آخرين، ممّن هم في فضاء الإنترنت.

في الوقت الذي توقّفت فيه المدارس عن العمل في ظلّ جائحة كورونا، أصبح لدى الطلّاب متّسع من الوقت يمكن استثماره في تنمية خيالهم، وقدراتهم العقليّة، ومهاراتهم التقنيّة والأدائيّة. بدأت الحكاية حين عقد أستاذ الدراما في التعليم وسيم الكردي لقاءات رقميّة تفاعليّة حول مقترحات يمكن تنفيذها مع الأطفال عن بعد خلال الأزمة، إذ كنّا نفتح حوارًا أسبوعيًّا نعرض فيه التجارب ونناقشها، ونتشارك الاقتراحات حول كيفيّة تطويرها وتحسينها. هذه البذرة كانت بداية الفكرة ودعامتها.

انضممت إلى هذه اللقاءات في المجموعة المغلقة "محاورات في سياق متجدد" على "فيسبوك". كنّا مجموعة من المعلّمين والمعلّمات نوظّف الدراما في التعليم. عملنا معًا على استلهام تجارب وأفكار تساعد على دمج الأطفال في أعمال تعلّميّة من المنزل، وتدعمهم لاستخراج مهاراتهم الكامنة وقدراتهم الدفينة، وعلى إعادة معالجة إنتاجاتهم وتظهيرها. كانت المحاورات المنتظمة تمدّنا بالطاقة للعمل، وتبعث فينا الفكرة والأمل بتغيير واقع تربويّ مملٍّ لنا وللأطفال. كنّا مدفوعين برؤية أنّنا نصنع الغد بأيدي الأطفال أنفسهم، وكلّنا ثقة متجدّدة في أنّهم قادرون على العمل، ويملكون طاقة متّقدة.

اختارت كل معلّمة منّا نشاطًا أو أكثر لتمارسه مع طلّابها، والتزمت بتتبّع إنجازاتهم، وبأن تُعقِّبَ عليها بما يدفع إلى التجويد والتطوير، وفتح آفاق جديدة أمامهم للخروج بمخرجات نوعيّة. اخترنا في تجربتنا التعليميّة الفنّ وسيلةً للتواصل مع العالم، وإبراز الهُويّة، والتعبير عن الذات. كان ذلك الخيار منطلقًا من اعتقاد مستقرّ بكون ممارسة الفنون تمدّ الطفل بمختلف القدرات التي من شأنها أن تعلّمه مهارات حلّ المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعيّ. هذه التجربة الجديدة لم تكن مجرد تجربة رسم، لكنّها عملية متدحرجة، أي إنّ النهاية لم تكن محدّدة مسبّقًا.

مسار كرة الثلج

في تجربتنا، بدأت العمليّة برسومات تلقائيّة للأطفال، رسوماتٍ لا تتّبع قوانين ثابتةً، ولا تتطلّب إتقان فنّ الرسم، بل تستند إلى منطق الطفل الخاصّ، وتهدف إلى توضيح طبيعة الحياة، أو العالم الذي يعيشه الطفل. كان هدفي أن يُطلق الأطفال العنان لخيالهم، ويتأمّلوا تجارب الآخرين الفنيّة، وينتقدوها. في أثناء العمل مع الأطفال، ظهر اقتراح عرض أعمال فنيّة عالميّة وعربيّة عليهم. هكذا، تعرّف الأطفال إلى رسّامين من دول وعصور مختلفة مثل: بابلو بيكاسو، ونبيل عناني، ودينا مطر، وفايز السرساويّ، وعليّ عبّاس وهاشم حنّون.

تركنا التجربة تتدحرج على نطاق أوسع في إنتاج مجموعة رسومات أكبر بأيدي الأطفال، ثمّ عملنا على تجميعها، وتحويل المترابط منها إلى قصص رقميّة، تولّينا تطويرها، والبناء عليها بأيدٍ أخرى غير التي رسمتها. أضاف الأطفال

بعد ذلك مؤثّرات صوتيّة ومرئيّة ساهمت في إنتاج عمل متكامل. تدحرج الأمر إلى أبعد من ذلك، فقررنا نشر إنتاجهم عبر الفضاء الرقميّ بوصفه وسيطًا يساعد الأطفال على الشعور بالإنتاجيّة الفكريّة، والابتكار، والإبداع، ويعزّز الثقة بالنفس.

أمّا في حال عزوف بعض الطلبة عن المشاركة في الرسم، فقد أوكلنا إلى مجموعة من الطالبات تطبيق تجارب علميّة حول كائنات حيّة في بيئتهنّ المنزليّة، وقد واظبن على تدوين الملاحظات يوميًّا حول تلك الكائنات. على سبيل المثال: زرعت إحدى الطالبات بذور نباتات مختلفة بطرق مختلفة، وراقبت نموّها وبيئتها، بدءًا من القطن والتربة وغير ذلك. وعملت الطالبة على تدوين ملاحظاتها، وتصوير مراحل النمو، ثم انتقلت إلى حياكة قصّة حول تلك النباتات بصورة منظّمة، وفي نهاية المطاف، قامت بتحويل تلك القصص إلى قصص رقميّة يمكن للجميع مشاركتها ومشاهدتها. توجّهت طالبة أخرى إلى مجموعة من الكائنات الموجودة في حديقة المنزل كالحلزونات، والديدان، والعناكب، وابتكرت قصّةً متّصلةً ذات معنى.

تأمّلات في التجربة

ربّما علينا أن ننظر إلى التعليم نظرةً مغايرةً، وأن نحاول تحويل مسار التعليم بما يتناسب مع طبيعة القرن الحادي والعشرين. تشير كرافت (2013) إلى أنّ من الدوافع الأساسيّة للإبداع في التعليم الدوافعَ الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، وكذلك التكنولوجيّة التي تعتمد عليها أغلب ممارساتنا اليوميّة في العصر الحاليّ.

إذا تحدّثنا عن الدوافع الاقتصاديّة للإبداع في التعليم، فإنّ العمل على منتجات الطلّاب وتطويرها يمكن أن يكون بذرةً لابتكارات مستقبليّة تمهّد لنهضة علميّة اقتصاديّة، أو يمكن تحويل أفكارهم إلى سلع قابلة للتسويق. إنّ تنميةَ التفكير الإبداعيّ، واعتمادَ ما يميل إليه الأطفال والناشئة من أشكال التعليم سيوفّر الكثير على قطاع التعليم، فهو يُخفّض نسبة الرسوب والتسرّب. أمّا عن الدوافع الاجتماعيّة، فمن المهمّ تلبية الحاجات التي تُعنى بتحقيق الذات وتقديرها، والتي صنفها (ماسلو) في أعلى هرم الحاجات الإنسانيّة. جميع الأعمال العظيمة بدأت بفكرة بسيطة، ولم تتوقف عند صاحبها، وإلّا لكانت اندثرت، ولنا في أديسون وفكرة المصباح الكهربائيّ خير مثال.

ورغم أن للتعلّم الحرّ والتعلّم عن بعد معًا مؤثّراتٍ إيجابيّةً عديدة، فإننا قد عانينا في قطاع غزة تحدّيات وعقبات، يمكن تلخيصها بما يأتي:

1. عدم توفّر الوسائل التكنولوجيّة لدى أعداد لا بأس بها من الطلّاب، ما صعّب مهمّة التواصل معهم.

2. انقطاع الكهرباء لمُددٍ طويلة، وهو ما يُصعّب الوصولَ إلى الإنترنت، وشحنَ الأجهزة المحمولة.

3. التجربة كانت أوّليّة، ولم نتعرّض لها من قبل. هذا كان له أثر سلبيّ كبير على صعيد القناعات (المعلّمين، والطلّاب، وأولياء الأمور)، وقد أدّى هذا إلى التخبّط في التخطيط؛ أو إلى ضبابيّة الرؤية في بداية الأمر على الأقلّ.

4. حصر التعليم عن بعد ليكون في إطار المنهاج الوزاريّ القائم، وقلّة المتوجّهين نحو تعلّمات مختلفة.

5. تحدّيات تتعلّق بضعف استجابة الطلّاب لمثل هذه النوعيّة من التعليم.

مع ذلك، فإنّ عددًا من المعلّمين تقبّلوا التجربة. ورغم ما اعتراها من تحدّيات ونواقص، فهي كانت الأفضل بين الخيارات المتاحة. من المؤكد أنّ التجربة مجال لكثير من النقاشات عن جدوى هذا النوع من التعليم. ولن يكون مفاجئًا، بعد اجتياز المحنة والعودة إلى مقاعد الدراسة، حدوث تغيّرات على التوجّهات والسياسات التعليميّة. فكيف ستغذّي تجربة التعليم عن بعد التعليمَ الصفّيَّ بعد انجلاء الأزمة؟

أمل مستقبليّ

من الأفضل، برأيي، أن نفكّر بعد انجلاء الأزمة في إعادة النظر في منظومة التعليم ككلّ، ونحاول أن نغيّر الواقع بما يتناسب واحتياجات طلّابنا في هذا العصر الرقميّ، إذ إنّ الطرائق التي استخدمت منذ ثلاثين عامًا قد تكون انتهت مدّة صلاحيّتها لاختلاف طبيعة الحياة، واختلاف الأدوات ووسائل الاتصال والتواصل. ولديّ بعض الاقتراحات التي أعدّها وجهة نظر يمكن أن تساعد في عمليّة "التعلّم التحويليّ"، وهي تدور حول أربعة محاور:

أولاً: التعلّم القائم على المشروع بمعناه الحقيقيّ

يواصل الطلّاب البحث عن حلول للمشكلات عن طريق طرح الأسئلة، والتكرار، إذ يناقشون الأفكار، ويتنبؤون، ويصمّمون الخطط و/ أو التجارب، ويجمعون البيانات ويحلّلونها، ويستخلصون النتائج، ويوصلون أفكارهم والنتائج إلى الآخرين، ويعيدون الدورة بطرح أسئلة جديدة؛ لخلق منتجات جديدة من ابتكارهم. تكمن قوة التعلّم القائم على المشروع في الأصالة، وتطبيق البحوث في واقع الحياة (حايك، 2013).

ثانياً: رقمنة التعليم

تلعب التكنولوجيا الرقميّة دورًا مساعدًا في عمليّة التعليم، ويمكن استخدامها في هذا الاتجاه كأداة، أو وسيلة، أو استراتيجيّة، يوظّفها المعلّم أثناء التعليم، ويستخدمها الطالب أثناء تعلّمه وممارسته الفعليّة للأنشطة، وقد نتج عن توظيف التكنولوجيا الرقميّة تطبيقاتٌ عدّة، مثل: المحاكاة الحاسوبيّة، والألعاب الرقميّة، والبرامج التعليميّة التفاعليّة، وغيرها من التطبيقات التي تركّز على استراتيجيّات التعليم القائم على التكنولوجيا. من الأمثلة على ذلك: الصفّ المقلوب، والرحلات المعرفيّة عبر شبكة المعلومات، واستراتيجيّات المحاكاة والتمرين، واستراتيجيّات الأنشطة الذاتيّة الرقميّة.

ثالثاً: تعليم الطفل كيف يتعلّم ذاتيًّا

لا بدّ من تزويد المُتعلِّم بالمهارات الضروريّة للتعلُّم الذاتيّ، أي تعليمه كيف يتعلَّم، سواءً في وقت الأزمات أو خارجها. من هذه المهارات مهارةُ التخطيط، ومهارة البحث، ومهارة التواصل، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة التدوين والتسجيل، ومهارة التقييم.

رابعاً: دمج الفنون في مناهج التعليم

يمكن توظيف الفنون في التعليم بوصفها وسيلة لتحقيق الأهداف التربويّة أوّلًا، والفنيّة الجماليّة ثانيًا. وأرى أنّه من الضروري دمجها في المنهاج الدراسيّ، لا الاكتفاء بوضعها في هامش الممارسة التربويّة؛ فالأهداف التربويّة في مؤسسة المدرسة ليست تعليميّة فقط. هي تتخطّى ذلك إلى الجوانب النفسيّة، والأخلاقيّة، والجسديّة، والروحيّة، والعصبيّة، أي بناء شخصيّة التلميذ بصورة متوازنة.

خلاصة

الأزمة التي تعرّض لها العالم مسّت جميع مناحي الحياة، وقد دفعَنا توقفُ الدراسة في المؤسّسات التعليميّة إلى التفكير في بدائل تساعدنا، ونأمل منها تقديم خدمة التعليم للطلّاب في بيوتهم، وتنمية خيالهم عبر الوسائل الرقميّة. لقد كان عملنا مع الطلّاب استكمالًا لما دعا إليه صنّاع القرار، من إنشاء منصّات إلكترونيّة لبثّ الدروس المصوّرة، وتقديم بطاقات تعلّم ذاتيّ مساعدة، ومن ثم التوجّه إلى التقييم الإلكترونيّ.

كيف سيكون الوضع بعد الأزمة عند العودة إلى المدرسة؟ إلى أيّ مدى سنبقي على ممارساتنا الحاليّة؟ وإلى أيّ مدى سيشيع توجّه مغاير يعمل على تعليم الطلّاب كيف يتعلّمون، وكيف يعتمدون على أنفسهم، وكيف يُقيّمون عملهم وتعلّمهم؟

دينا أبو ديّة
نائبة مدير مدرسة
قطاع غزّة - فلسطين

المراجع:

- حايك، هيام (2013). التعليم القائم على المشاريع: قصص التطبيق في المؤسسات التعليمية. تم الاسترجاع من http://blog.naseej.com .
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي*. دار الفكر.
- كرافت، أنّا (2013). *الإبداع ومستقبليّات التعليم: التعلّم في العصر الرقمي*. ترجمة وليد السويركي. المكتبة الأهلية.
- اليونسكو (2015) . *إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي*. منشورات اليونسكو. http://rcqe.org/9233.
- اليونيسكو (سنة النشر غير معروفة). *إطار عمل اليونسكو لكفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمين (ARA)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475_ara
- Lyman, P., Billings, A., Perkel, D., Ellinger, S. & Finn, M. (2004). *Literature Review Digital-Mediated Experiences and Kids' Informal Learning*. https://www.exploratorium.edu/research/digitalkids/Lyman_DigitalKids.pdf

قلق الأطفال في ظلّ أزمة كورونا

ما الذي يمكن للأهل القيام به؟

سيرسا قورشه

في إطار الحاجة الماسّة للنقاش على مستوى الدول العربيّة خلال الجائحة، لمشاركة التجارب المختلفة في ظلّ إغلاق المدارس والانتقال إلى التعليم والتعلّم عن بعد، يهدف هذا المقال إلى تقديم أفكار واستراتيجيّات تدعم الأهل في تعاملهم مع قلق أطفالهم في أثناء أزمة كورونا وما بعدها.

إنّ أهمّ ما يجب أن نعرفه عن القلق أنّه شعور طبيعيّ يجعلنا نحسّ أنّه ثمّة شيء ينبغي أن ننتبه إليه، كأنّه جرس إنذار يدقّ داخلنا، ويشعرنا بانزعاج. ويُفتَرض بنا أن نعرف أنّه مع كون القلق واحدًا من المشاعر المزعجة، فهو طبيعيّ، وكذلك علينا أن نعلم أنّ الفرصة متاحة دومًا للتطوير والتعلّم، وخلال الجائحة لدينا فرصة ذهبيّة لمساعدة الأطفال على تطوير مهارات التكيّف مع القلق.

القلق والطفولة المتوسّطة

لعلّ نقطة الانطلاق الفضلى في فهم القلق في مرحلة الطفولة المتوسّطة، القلق المتعلق بالحوادث والكوارث الطبيعيّة تحديدًا، هي تحديد خصائص أوليّة لهذا القلق بين الأطفال عمومًا. ومنها:

- أنّ القلق يظهر لدى الأطفال الإناث أكثر منه لدى الأطفال الذكور.
- أنّ أعراض القلق تظهر لدى الأطفال الصغار في المرحلة المتوسطة تحديدًا، بصورة أكبر من الأطفال الأصغر سنًّا.
- أنّ الأطفال القلقين يفسّرون المواقف الغامضة بطرق سلبيّة، ويقلّلون من قدراتهم على التكيّف والتعامل مع هذه المواقف.

أمّا اضطرابات القلق الأكثر شيوعًا في هذه المرحلة فهي: قلق الانفصال، واضطراب القلق العامّ، والرهاب المحدّد. ومن أهمّ الأعراض المرافقة لهذه الاضطرابات:

- شكاوى وآلام جسدية: تحديدًا وجع البطن والمعدة وجهازي الهضم والإخراج بصورة عامّة.
- اضطرابات النوم: صعوبته وكثرة الكوابيس.
- تغيّر في عادات الأكل.
- الابتعاد وتجنّب الضغوطات أو المحفّزات التي تثير قلقهم.
- الخوف والحاجة المفرطة للطمأنة.
- قلّة التركيز وتدنّي التحصيل/ المستوى الأكاديميّ.
- المزاجيّة والتوتّر.
- الغضب والانفجارات الانفعاليّة والبكاء.
- عدم الشعور بالراحة في المواقف الاجتماعيّة أو ما يعرف بالقلق الاجتماعيّ.

ومن بين هذه الأعراض كلّها يبرز القلق من الإصابة بكورونا، ويظهر هذا عن طريق الأسئلة المتكرّرة عن إمكانيّة إصابته أو إصابة الوالدين أو الأعزّاء بالمرض، ويظهر بصورة جليّة الخوف من المرض أو من الإصابة به.

القلق الطبيعيّ والمَرَضيّ

يمكن للأهل أن يميّزوا بين نوعين من القلق، الأوّل طبيعيّ، والثاني يحمل سمةً مرضيّةً ويحتاج تدخّلًا متخصّصًا. ويمكن اعتماد أربع قواعد أساسيّة للتعرّف عليهما وهي:

1. **الهدف:** هل من الطبيعيّ أن يقلق الطفل ضمن هذه الفئة العمريّة من هذا الموضوع؟ مثال: طفل عمره ثمانية أعوام يقلق من إصابته بمرض السرطان.
2. **التركيز:** هل درجة القلق غير عاديّة بالنسبة إلى الهدف والفئة العمريّة للطفل؟ مثال: طفلة في عمر عشرة أعوام لا تستطيع النوم خوفًا من العودة إلى المدرسة.
3. **الخطورة:** هل يتدخّل/يؤثّر القلق على الروتين اليوميّ للطفل؟ مثال: طفل في عمر سبعة أعوام يمنعه القلق من ممارسة أنشطة اجتماعيّة أسريّة معيّنة مثل زيارة الأجداد.
4. **القدرة على التأقلم والشفاء:** هل يستطيع الطفل التأقلم مع القلق، وهل لديه القدرة على التعافي حين تزول المحنة؟ مثال: طفلة في عمر ستّة أعوام ما زالت تعاني من كوابيس لموقف مقلق تتذكّره بعد مضيّ ثلاثة أشهر على انقضاء الموقف.

الإجابة عن هذه الأسئلة تحدّد قرار الأهل باللجوء لشخص متخصّص أو طلب المساعدة. وفي الوقت نفسه يمكن للأهل التعرّف على استراتيجيات محدّدة تساهم في الحدّ من قلق أطفالهم.

استراتيجيّات عامّة

القلق بطبيعته موروث ومكتسب، بنسب متساوية، هذا يعني أن قلق الأمّ أو الأب يتسرّب للأطفال. وفي هذه الجائحة فإنّ احتمال انتقال القلق من الوالدين إلى الأطفال مؤكّد، ولذلك على الأهل الانتباه إلى الآتي:

- إنّ تعرّض الوالدين لمعلومات تسبّب الإرهاق النفسيّ والقلق، من التلفاز أو الإنترنت، ينتقل للطفل.
- التركيز على الحاضر وتحديد مكامن الخطورة وحجمها، والتعامل بهدوء مع القلق.
- الانتباه إلى الأساسيات: الأكل، والنوم، وممارسة الرياضة. هذه قد تتشوّش في ظلّ الإغلاق.
- تقبّل حالة القلق، والوعي بالفرق ما بين القلق المجدي المحفّز على التأقلم والتكيّف، والقلق غير المجدي المفرط الذي يتسبّب بفقدان السيطرة على الانفعالات ما يجعل الفرد غير فعّال، وغير مساند لطفله.
- التحدّث الإيجابيّ مع الذات والنمذجة: إنّ طريقة تعاملك مع الانفعالات والمواقف المزعجة مثال حيّ يشاهده ويتعلّم منه الطفل.

هنا، من المهم شرح كيفيّة الحديث عن كورونا مع الأطفال، كون هذه الجائحة هي موضوع القلق الرئيس، مع إدراكنا أنّ المرض في مخيّلة الأطفال وأفكارهم قد يكون أكبر حجمًا من الحقيقة والواقع. فمن جهة المبدأ، الحديث مطلوب وصحيّ، شرط أن تكون المعلومات مبسّطةً موجزةً على صورة حوار وملائمةً لفئتهم العمريّة. أمّا نقطة الانطلاق، فيجب أن ترتكز دومًا على اقتناع الطفل أنّ أهله لا يُخفون عنه شيئًا، وهذا بحدّ ذاته مصدر للطمأنينة والراحة.

يمكن تقسيم الاستراتيجيّات التي نشجّع الأهل على تبنّيها للتعامل مع قلق أطفالهم إلى ثلاثة مستويات مع بيان أهمّ التوصيات إزاء كلّ مستوى:

1. البيئة المنزليّة

- الروتين والنظام (يخلقان استقرارًا عاطفيًّا للطفل).
- تحديد الأدوار (ليس من مسؤوليّات الطفل أن يقلق على وضع العائلة الصحيّ، هذه مسؤولية الأمّ والأب).
- التخطيط للمستقبل (التفكير في المستقبل بطريقة إيجابيّة).
- تنظيم وقت محدّد مخصّص للّعب (دور للأب ودور للأمّ).

2. التعرّف على المشاعر والتعامل معها

- التحدّث عن المشاعر بصورة مستمرّة خلال الأسبوع.
- الإقرار بكون المشاعر طبيعيّةً، حتّى وإن كانت مزعجةً، مثل: الخوف والقلق والحزن.
- اتّباع رغبات الأطفال في التحدّث عن الموضوع.
- الكشف عن المشاعر والحديث حولها دون التطرّق إلى الحلول.
- الاستماع العقلانيّ، والعاطفيّ.
- العصف الذهنيّ حولَ الاستراتيجيّات المختلفة المتوفّرة.

3. التواصل

- إعطاء أجوبة صادقة بما يتناسب والمرحلةَ العمريّة (مثال: القصص والمواقف المشابهة).
- وضع الأمور في نصابها: لا تبالغ في تقدير المخاطر، ولا تقلّل من القدرات على التأقلم والتكيّف.
- الحرص دومًا على إنهاء المناقشات بصورة إيجابيّة.
- تحدّث عن "الوضع الطبيعيّ الجديد" في الوقت الحاليّ والأشهر القادمة.
- لا تخجل من استخدام عبارة "لا أعلم" عند الردّ على استفسارات الأطفال.
- لا تفرط في الطمأنة.

القلق من العودة

في ظلّ محاولة الكثير من المجتمعات والدول العودة إلى نمط الحياة السابق، لا بدّ من وجود قلق مصاحب لهذه العودة، فالوضع غير الطبيعيّ من الإغلاق والحجر أصبح أمرًا طبيعيًّا لدى الأطفال، ولو بصورة مؤقّتة. لذلك من الممكن أن تكون فترة الانتقال من الحجر إلى الحياة "الطبيعيّة الجديدة" أصعبَ من الحجر ذاته عند كثير من الأطفال. ويمكن من خلال ممارسات محدّدة دعم الأطفال أثناء انتقالهم للمرحلة الجديدة، ومن الممارسات:

- كتابة قائمة بالأمور التي تغيّرت، والأمور التي بقيت كما هي.
- النقاش مع الأطفال وسؤالهم عن توقّعاتهم لنمط الحياة الجديد: كيف سيكون شعورك عندما ترى أصدقاءك من جديد؟
- عمل أنشطة ورسومات تعكس تصوّر الطفل للوضع الاجتماعيّ والصحيّ في العالم الخارجيّ.
- تهيئة الأطفال للمشاهد والممارسات الجديدة، والتغيّر الذي حصل: لبس الكمامة والقفّازات، والتباعد الجسديّ... إلخ.
- الصدق، والإجابة عن الاستفسارات.
- ابتكار طرق معيّنة للتعامل مع الضغط أو التوتّر اللذين يشعر بهما بعض الأطفال (مثال: صرخة أو رقصة كورونا).
- نذكّرهم بمواقف معيّنة كانوا قلقين خلالها، وكيف تجاوزوها.

أهميّة المرونة

تنبع أهميّة التركيز على الأمور الإيجابيّة في وقت الأزمة، من كونها تعزيزًا للمرونة وقدرة التكيّف عند الأطفال والأهل. لقد كان لافتًا وجود آثار إيجابيّة للحجر الذي فرضه انتشار كورونا، ومن أكثر ما يشير إليه الأهل: قضاء وقت أطول مع الأطفال، والتعرّف عن كثب على تطوّرهم وخصائصهم النفسيّة. هنا تظهر ميّزة الأزمة بكونها حدثًا مميّزًا شجّع الأطفال والأهل على التعامل مع أمور مزعجة أو غير مألوفة، ما أدّى إلى فتح المجال لتطوير مهارات التعامل مع التحدّيات الجديدة عند الأطفال، وتطوير قدرتهم على التكيّف.

إنّ قناعة الأهل بأنّ الثبات والمقاومة يتطوّران في الأزمات يمكّنهم من بناء قدرات أطفالهم على التكيّف، وذلك بالمواصلة رغم الصعوبات، وتحمّل الشعور بالإحباط، بل واستثماره في تنمية الذات والجسد في أوقات الضيق. وهذا التطوّر يتحقّق من خلال التعامل مع المواقف المزعجة بالطرق الآتية:

- عدم التدخّل الفوريّ.
- تهدئة الموقف باستخدام نبرة صوت هادئة.
- الإشارة إلى مستوى إحباطك الشخصيّ أنت خلال اللعب حيث تكون أُنموذجًا لهم يكسبهم مهاراتٍ خاصةً بإدارة الانفعالات.
- اعترف لهم أنّك لا تحبّ ذلك الشعور؛ لأنّك لا تملك السيطرة، ولا تمسك بزمام الأمور.
- بادر إلى تسمية الشعور المزعج، وأعلن أنك معترف بكونه موجودًا.

أمّا أبرز ما اتّسمت به حائجة كورونا فهو عدم اليقين. نحن لا نعرف طبيعة هذا الفيروس ولا كيفيّة تطوّره، ولا نعرف هل سنعود لحياتنا بنمطها السابق، وهل ستفتح المدارس، وهل ستستقرّ العمليّة التعليميّة. بدا واضحًا أن البشريّة جمعاء تتعلّم ممّا يحدث، ينطبق هذا الأمر على الأثر النفسيّ على المدى الطويل على الأطفال. مع أنّنا ما زلنا نتعلّم، ولا ندرك تأثيره النهائيّ، إلّا أنّ التمسّك بما نعرفه والبناء عليه أساسيّ، في حين ندرك عوامل الحماية والصحّة النفسيّة وأهميّتها لدى الأطفال. وهي باختصار:

أولًا: علاقة الطفل بالراعي الأساسيّ. فكلّما كانت هذه العلاقة إيجابيّة مبنيّة على الثقة والاستقرار والحوار المستمرّ حول المشاعر وتقبّلها، تقلّ التأثيرات السلبيّة على الأطفال.

ثانيًا: الشعور بالمسؤوليّة والمشاركة الفاعلة. حين يشعر الطفل بالمسؤوليّة من خلال لبس الكمامة، وحماية الجدّ والجدّة مثلًا من العدوى، يقلّ شعوره بالضعف ويجد نفسه يلعب دورًا مهمًّا.

ثمّة أربعة تطبيقات يمكن للأهل استخدام أيّ منها مع أطفالهم لمواجهة القلق، وإليكم إيّاها، مع الشرح لكل تطبيق:

التطبيق الأول: شخصيّة القلق

1. ابتكر شخصيّة مع طفلك وسمّها "شخصيّة القلق". بإمكانكم رسمه وإعطاؤه اسمًا خاصًّا، مثلًا: ديناصور القلق.
2. اطلب من الطفل تحديد مكان وجود شخصيّة القلق في الجسم. (أين يشعر بالقلق؟)
3. شجّع الطفل على التحدّث مع الشخصية بثقة وهدوء.
4. أجرِ عصفًا ذهنيًّا لحوار يمكن أن يجريَه الطفل مع شخصيّة القلق. (مثال: صوتك عالٍ يا ديناصور القلق، أنا طفل شجاع، وقويّ، وبإمكاني التعامل مع هذ الموقف!).

التطبيق الثاني: تحديد وقت القلق

تعليم الطفل كيفيّة إدارة مشاعر القلق بتخصيص وقت للحديث مع الأطفال عن شيء مقلق.

1. حدّد ساعةً للتحدّث مع طفلك عن الشيء المقلق.
2. حدّد المدّة الزمنيّة التي تخصّصها للحديث عن القلق، والْتزم بالموعد والمدّة المحدّدين. (مثال: 10 دقائق)
3. بعد انتهاء المدّة المحدّدة اطلب من طفلك ترك هذه الأفكار، (مثال: نربطها في بالون ونطلق سراحها في الهواء) مع التوضيح بأنّنا سنعاود الحوار في وقت ومدّة محدّدة لاحقًا.
4. الْتزم بهذه الخطوات إلى أن تشعر أنّ الطفل لم يعد بحاجة إلى تكرار التمرين.

التطبيق الثالث: الحواسّ الخمس

يجعل هذا التطبيق الطفل قادرًا على التجاوب مع القلق عن طريق تركيزه على الحاضر من خلال حواسّه الخمس، وهي البصر والشمّ والسمع واللمس والذوق، وبذلك ينشغل عن الواقع المقلق.

1. نطلب من الطفل تسمية شيء يدركه بكلّ حاسّة لديه: شيء أمامه يراه (مثال: لون السماء). رائحة أيّ شيء يشمّه (مثال: رائحة الصابون على يديه). شيء بإمكانه أن يلمسه (مثال: أيّ قطعة من ملابسه). شيء يسمعه (مثال: صوت السيّارات في الخارج). تذكرّ طعم شيء تذوّقه (مثال: طعم معجون الأسنان الذي يستخدمه الطفل).
2. نطلب من الطفل أن يتنفّس ببطء وهدوء خلال التمرين ما بين كلّ حاسة وأخرى.

التطبيق الرابع: تنفّس مع النجوم

استخدم النجمة كمثير حسّيّ بصريّ. التنفس بعمق وبطء من أهمّ المهارات للتعامل مع شعور القلق. يحتاج بعض الأطفال إلى تعلّم هذه المهارة، ومن الممكن استخدام الخطوات الآتية:

1. سر مع ضلع باتّجاه إحدى زوايا النجمة أثناء الشهيق وصولًا إلى القمّة.
2. تابع نزولًا إلى مفصل شعاع النجمة قرب المركز أثناء إطلاق الزفير.
3. استمرّ في ذلك إلى أن تنتهي من زوايا النجمة الخمس جميعًا.

سيرسا قورشه
اختصاصيّة الطفولة والارشاد الوالديّ
الأردنّ

محاورة مع عدنان الأمين

*** نودّ بداية أن نتحدث عن مشاريع ومبادرات ومؤسّسات كان لك دور رئيس فيها، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة وشبكة المعلومات العربيّة التربويّة "شمعة". أين هذه المبادرات اليوم ممّا أردتم لها حين انطلقت؟ وما هو أثرها على العمليّة التعليميّة؟**

في الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة نحن نسعى لتطوير المعرفة حول التعليم، والتي هي برأينا متأخرة عربيًّا. انطلقت الهيئة من فكرة تطوير معرفتنا حول التعليم، لأنّ ما نعرفه في الغالب، هو معرفة قادمة من الخارج. وهذا أمر خطير معرفيًّا، لسنا نتحدث هنا عن علوم طبيعيّة مثلًا حيث المعرفة بشأنها كونيّة، بل تعليم وتربية لا يصلح نقله أو استدخاله بصورة مباشرة من سياقات أخرى بشروط مختلفة. لذلك اشتغلنا على إنتاج المعرفة حول التعليم، علّه يكون لهذا التطوير على المعرفة حول التعليم أثر على كلّ المهتمّين بالشأن التعليميّ.

وأعتقد أننا أحدثنا فرقًا في طريقة التعاطي مع المعرفة عن التعليم، لصالح التفكير في التعليم من خلال الأدلّة والقرائن والمنطق، لا الانطباعات. وهذا بالمحصّلة يصل المعلّمين. شهدنا في نشاطاتنا حضورًا كبيرًا للمعلّمين، وصل في أحد المؤتمرات إلى سبعمئة معلّم. صحيح أننا نواجه تحدّيات من طرف الجهات الرسميّة، تصل في بعض الأحيان لمواجهة مع الوزارة، خاصّة حين نعمل على مشاريع للوزارة ونحاول إثارة نقاش عام حولها، ولكن الأثر موجود، وهذه هي البيئة التي نعمل بها.

بالنسبة لـ "شمعة" فقد بدأت ضمن أنشطة الهيئة. انطلاقًا من حقيقة أن الباحث يحتاج لقاعدة بيانات (Database) في التربية والتعليم، فيها كل ما يُكتب بحثيًّا في المجال عربيًّا، لتخدمه وتخدم المفكّرين وعلماء الاجتماع وكل مهتمّ، وأيضًا المعلّمين الذين يريدون تطوير معرفتهم بما ينتج عربيًّا ليستفيدوا منه بصورة مباشرة أو غير مباشرة. لذلك نحن نخاطب الفاعلين التربويّين من مدخل وسياق معرفيّ.

بدأت "شمعة" في 2010، واليوم، بعد عشر سنوات، لدينا ما يقارب 56 ألف دراسة تربويّة من الدول العربيّة في قاعدة البيانات، ولدينا عدد ضخم من المستفيدين والمستخدمين لقاعدة البيانات هذه من كلّ الدول العربيّة، ونلاحظ ارتفاع أعدادهم في مواسم إعداد الرسائل الجامعيّة والبحوث، ما يعني أنهم طلّاب دراسات عليا، وما يشير إلى أنّ العمل يصل لجزء أساسيّ ممّن يحاول التواصل معهم.

يمكن القول إنّ الأثر قد لا يكون ظاهرًا الآن، ولكنّ عمل "شمعة" هو خدمة نبيلة للبحث والتفكير والمعرفة، خدمة للباحث ليعرف ماذا يكتب زملاؤه عربيًّا، وأين وصلوا.

*** لننتقل إلى الراهن المباشر، وشاغل الجميع في العملية التربويّة والتعليميّة اليوم، إلى أزمة كورونا. إلى أيّ مدى أظهرت كورونا أزمات التعليم في بلادنا؟ وهل حملت من وجهة نظرك أيّة إشارات إيجابيّة؟**

الحضور للمدارس وصعوبته، هو أزمة عالميّة، والعالم كلّه ارتبك حيالها، كلّ الأنظمة التعليميّة وكلّ الدول. ولكن أشير إلى مجالين أساسيّين في المشهد التعليميّ في ظلّ كورونا:

- **الفرق بين الدول والنظم التعليميّة من ناحية العلاقة مع التكنولوجيا واستخدامها:** وذلك من ناحية توفّر أدوات أو بنية تكنولوجيّة جيدة أصلًا، وكذلك من ناحية استخدامها ما قبل الجائحة، واستدخالها في العمليّة التعليميّة. فالمؤسّسات التعليميّة التي لديها إمكانيّات تكنولوجيّة وكانت تستخدمها إلى حدّ جيد قبل الأزمة، امتلكت قدرة أكبر وأسرع على التكيّف. في حين واجهت الصعوبات الأكبر وعانت من الأزمة بصورة أعمق المؤسّساتُ التي لم تكن تستخدم التكنولوجيا، وتركّز على العلاقة الحضوريّة وعلى الورق والتواصل الماديّ.

- **تغيّر علاقة العائلة والأهل مع العمليّة التعليميّة:** صارت مسؤولية العائلة وانخراطها في العمليّة التعليميّة للأبناء أكبر بكثير، وتحوّل البيت إلى مكان لهذا التعليم. فبرزت أزمة عدم الجهوزيّة في البيت للتعليم عن بعد أو الإلكترونيّ، وغياب التأهيل الأسريّ للعب هذا الدور. وفي حالتنا لا يوجد تجهيز من إنترنت أو حتى كهرباء لكلّ بيوت الطلّاب، بالإضافة إلى مشكلة الخصوصيّة أو بيئة البيت التي تعيق التعليم الإلكترونيّ، خاصّة مع ضيق مكان السكن وكثرة عدد أفراد الأسرة، وكلّهم في الإغلاق موجودون في هذا الحيّز الفيزيائيّ المشبع بالحاجات والقلق من الأزمة، وفوقها متطلّبات التعليم والحياة.

وبلا شكّ عانى كلّ طرف من أطراف العمليّة التعليميّة من الأزمة بطرق مختلفة. وفي المؤسّسات غير المعتادة ولا المستخدمة للتكنولوجيا، وجدنا إداريّين في مشكلة حقيقيّة، فهم مسؤولون عن متابعة الجميع، والتأكّد من تدريب المعلّمين وجهوزيّتهم وانتظامهم في ترتيبات الدوام، والتأكّد من حضور الطلّاب ومتابعتهم، والمساعدة في تأمين العناصر الرئيسة لهذا النمط من التعليم. وفي حالات كثيرة

لم يكونوا قادرين على تحمّل كلّ هذا الضغط في حيّز زمنيّ ضيّق، فوقعت حالات انهيار نفسيّ وعدم قدرة على ممارسة الأعمال الاعتياديّة. وعلى الجهة الأخرى كانت المؤسّسات الأليفة مع التكنولوجيا واستدخالها في العملية التعليميّة ولو على مستوى إداريّ، تتعامل مع الأزمة بمرونة وارتياح أكبر.

وغياب الجهوزيّة من ناحية تكنولوجيّة ومن ناحية إداريّة، تجعل قدرتنا على مواءمة المناهج وأساليب التدريس مع التعليم عن بعد أو التعليم الإلكترونيّ، غير موجودة أو ضعيفة. زد على ذلك أنّ المعلّمين أنفسهم من السياق العامّ نفسه غير الأليف مع التكنولوجيا ولا المجهّز بأدواتها الأساسيّة، لذلك بدا وكأنّ الجائحة حلّت بالجميع دفعة واحدة.

*** وسط هذا المشهد الذي يمكن عدّه "قاتمًا"، ألا يمكن النظر إلى الأزمة كفرصة للتطوير ولو البسيط، أي الخروج بمكسب إيجابيّ؟**

كورونا فرصة للبشريّة للتفكير في البدائل، تعليميًّا صار لدينا عدّة مسارات للتعليم: حضوريّ، وعن بعد، ومدمج. وبالتالي الجيل القادم في التعليم لديه جهوزيّة للتعلم عن بعد، والمناهج تصبح هجينة لتتلاءم مع التعلّم عن بعد وغير المباشر.
التعليم الإلكترونيّ أعطانا فرصة للتفكير بالمادة التعليميّة لتكون بصيغة رقميّة، أي فرصة لإعادة تجهيز المادة التعليميّة بطريقة تجعل المعلّم يظلّ قادرًا على التعليم حتى لو غاب هو عن الصفّ أو غاب الطلّاب أو جزء منهم. هنا إمكانيات هائلة، لو توفّرت الموارد التكنولوجيّة للجميع وتحديدًا في المناطق المهمّشة والبعيدة. بالضرورة، هذا يحتاج تعاونًا لمنح الجميع فرصة الوصول إلى التكنولوجيا.

إنّ وجود هذه البدائل مفيد جدًّا، ويعطي فرصة للتفاعل المختلف. بالتأكيد لا يمكننا إنكار أنّ الخسارة الكبرى التي تواجهنا في الوضع الجديد هي غياب الاتصال البشريّ بين أطراف العمليّة التعليميّة، بما يشمله من تفاعل وتحديدًا تفاعل الطلاب مع بعضهم، ونحن نعلم أهمّيّة التعلّم من الأقران في نشأة الأطفال والطلّاب وتكوينهم عمومًا.

*** لو نظرنا إلى المشهد العربيّ العامّ، أين نحن اليوم من مشروع تربويّ عربيّ؟**

بداية لا بدّ من التسليم أن لكلّ دولة عربيّة مشروعها وأسئلتها وواقعها الخاصّ وتحدّياتها. الاختلافات كبيرة بين دولة وأخرى، ولكنّ التحدّيات في الشأن التعليميّ والتربويّ مشتركة عربيًّا، ويمكن اختصارها من وجهة نظري بمشكلتين:

- **نوعيّة التعليم:** إذ برهنت الاختبارات الدوليّة والمعتمدة عالميًّا عن وجود مشكلة كبيرة في مستوى التعليم ونوعيّته عربيًّا، وهذا في مراحل التعليم كلّها. ويمكن ملاحظة ذلك في مختلف التقارير الدوليّة عن

جودة التعليم ونوعيّته، فتصنيف الدول العربيّة وواقع التعليم فيها متأخّر. وينسحب الأمر على التعليم العالي، فلو نظرنا إلى أيّ تصنيف للجامعات لوجدنا غيابًا عربيًّا، أو حضورًا لجامعات لا يتعدّى عددها أصابع اليد الواحدة، وثمّة تشكيك في نزاهة تصنيفها.

- **المناخ التربويّ.**

*** سنأتي على نقاش فكرتكم عن المناخ التربويّ السائد عربيًّا، ولكن ألا ترى إمكانيةً لعمل عربيّ مشترك؟ لماذا لا نرى مبادرات عربيّة مشتركة في مجال التربية والتعليم؟**

التجربة جعلتني أتعامل بحذر مع هذه التصوّرات العربيّة الشاملة، وأخشى من وجود ادّعاءات خطابيّة في هذا السياق، فنحن نشهد كلامًا سطحيًّا في العموم في الكثير من المؤتمرات والاجتماعات العربيّة وتحديدًا الرسميّة. واقترح هنا النظر في الحالة الأوروبيّة، أي أوروبا كمجموعة. لم تضع هذه الدول خططًا مشتركة أو استراتيجيّات عابرة للدول، ولكنّها اتفقت على نقاط محدّدة، منها: تنظيم الاعتراف بالشهادات العليا، وتكييف نظام التعليم العالي لتمكين الطلّاب من معادلة شهاداتهم بين دولة وأخرى. أي أنّ الاتفاق هو على معايير مشتركة في هذا الجانب. في حين يعمل كل طرف في سياقه المحليّ والوطنيّ وفق خططه وبرامجه الأنسب له.
عربيًّا أرى ضرورة التواضع عند الطرح العامّ والحذر من المبالغة لأنّ الواقع متباين. ويحضرني مثال على محاولة دول مجلس التعاون الخليجيّ توحيد المناهج، فبعد سنوات من العمل لم ينجزوا إلّا منهاج الرياضيّات ثمّ ألغي. أي أنّ الرؤية الرسميّة في كلّ دولة تصل حتى مسألة الرياضيّات وطريقة طرحها، ففي النهاية، ومن وجهة نظر النظام الرسميّ، المسألة الحسابيّة البسيطة تحمل قصّة، والقصّة تريد الدولة حكيها بطريقة تناسبها هي.

*** بالحديث عن التباينات بين الدول العربيّة، كيف ترى السياسات التعليميّة والتربويّة في الدول العربيّة المختلفة وما مدى التفاوت في ما بينها؟**

السياسات من طرف الدول أو الحكومات يمكن رؤيتها باختصار كموقف رسميّ تجاه قضية محدّدة، وتُخصّص موارد لتنفيذ هذا الموقف وتطبيقه. لذلك كلّ دولة عربيّة لها سياساتها الخاصّة بصرف النظر هل هي معلنة أو غير معلنة، ولكنّها موجودة. المشكلة في السمة العامّة لمناخ تطبيق هذه السياسات، وهو ما أشرتُ إليه في البداية. في الدول العربيّة المناخ التربويّ "امتثاليّ" جدًّا، ويأتي ضمن تصوّرات محافظة جدًّا.
يراد من الطالب أن يمتثل للمعلّم، وللمعلّم أن يمتثل للمدير، والمدير يمتثل للوزارة أو الحكومة أو السلطة عمومًا. بسبب هذا المناخ الامتثاليّ بيئة التعليم تلقينيّة تريد

من الطالب أن يكون مطيعًا. هذا المناخ يسوده غالبًا الخوف من الانتقاد سواء في المجال العامّ أو داخل المؤسّسة، وأستثني حالات محدّدة. لا يمكن للمعلّم انتقاد المدير أو النظام التعليميّ، ولا يمكنه كتابة رأيه في صحيفة، أو إعلانه في وسيلة إعلام في المجال العامّ، لأنّ للانتقاد تبعات، والمناخ السائد لا يريد منه إلّا الامتثال والطاعة ونقل هذا لطلّابه، وهذا هو المتوقّع منه بوصفه معلّمًا.
وبفهمي للمشهد العامّ أجد ترابطًا حتميًّا بين النوعيّة والمناخ، بل إن كل منهما يفسّر الآخر. هذا هو التحدي الكبير برأيي.

فلننظر إلى المعلّم الذي يُعِدُّه النظام التربويّ لدينا، هل هو معلّم متسائل؟ هل هو معلّم متقصّ؟ يثير الأسئلة ويبحث عن إجابات ويفكّر نقديًّا؟ المعلم الذي نُعِدُّه لا يطرح أسئلة، بل نُجهّزه بأسئلة وبإجابات جاهزة. التقصّي مفقود، والسؤال بـ"كيف" غير مطروح.

هذا يعيدني دومًا إلى مناخ الامتثال وثقافته، وما ينتجه من غياب للنقاش والمراجعة والحوار. لا تتطوّر لدينا ديناميكيّة جيّدة بين الطلّاب والمعلّمين، وبين أطراف العمليّة التعليميّة. في حالتنا، نرى كيف أنّ التفاعل بين أفراد المجموعة التعليميّة ضعيف خاصّة في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

*** ذكرت في حديثك التقارير الدوليّة والتقييمات لواقع التربية والتعليم في الدول العربيّة، كيف برأيك جرى التفاعل مع هذه التقارير ونتائجها عربيًّا؟**

في لبنان مثلًا لم يحدث أيّ نقاش عامّ عن نتائج لبنان في هذه التقارير. في بعض دول الخليج حدث نقاش عامّ وخرجت توصيات. أجريت تحسينات في بعض الدول العربيّة الأقلّ من جهة عدد السكان، والأكثر وفرة بالموارد الماليّة، ولكنّ الدول الكبيرة مثل مصر والمغرب، لم يحدث فيها تغيير. وأعود مرة أخرى لأؤكّد على أنّ مناخ الامتثال والطاعة يمنع وجود نقاش عامّ حقيقيّ ناقد رصريح يقود لتغيير، وهذا الغياب ينعكس على النوعيّة.

*** دعنا نختم بسؤال على سبيل الافتراض، لو توفّرت لك موارد غير محدودة للعمل في الشأن التربويّ التعليميّ على مستوى عربيّ، ما هو المجال الذي ستشتغل عليه وضمن أيّة رؤية عامّة؟**

أعتقد أنّ الإصلاح يجب أن يبدأ بالتعليم العالي، حيث تُنتَج النخب والموارد البشرية، وتُنتَج الأفكار والمعارف. وإذا أتيحت موارد كافية لمشروع عربيّ محدّد، فأقترح إنشاء جامعة إقليميّة. تعمل بمعايير دوليّة، ويكون موقعها في بلد تحترم الحريّات الأكاديميّة مثل تونس أو لبنان. وأنا أميْلُ إلى حصرها في الدراسات العليا في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة مع كثافة أبحاث ومؤتمرات علميّة، لتصبح بؤرة علميّة جامعيّة عربيّة يمكن أن تقيم شبكة من العلاقات الأكاديميّة مع عدد من الجامعات العربيّة والأجنبيّة.

الدكتور عدنان الأمين

- يحمل شهادة دكتوراه في علم اجتماع التربية (1977).
- شهادة دكتوراه دولة في الآداب من جامعة السوربون (1991).
- أستاذ العلوم التربويّة في الجامعة اللبنانيّة (حتى العام 2008).
- أستاذ محاضر في الجامعة الأميركيّة في بيروت (1999-1993 و2011-2008).
- عمل مستشارًا للتعليم العالي في مكتب اليونسكو في بيروت (2011-2008).
- مؤسّس مشارك وعضو الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة (1995).
- مؤسّس مشارك وعضو شبكة المعلومات العربيّة التربويّة (شمعة) (2007).
- مؤلف لـ 23 كتابًا وأكثر من أربعين ورقة نشرت في دوريّات لبنانيّة وعربيّة وأجنبيّة.
- يوثّق موقعه الإلكترونيّ ما يزيد عن 450 نصًا كتبها منذ العام 1971.
- آخر كتاب (جماعيّ) نشره كان بعنوان: سِير عشر جامعات حكوميّة عربيّة (2018).

التعليم في لبنان خلال جائحة كورونا

نظرة نقديّة

علي محمد عيسى

مع بداية القفزة التكنولوجيّة الهائلة، ظهرت الحاجة إلى ابتكار طرائق تعليم حديثة تواكبها. لذلك، نودي إلى تفعيل التعليم الإلكترونيّ الذي أجمع التربويّون أنّه أصبح من متطلّبات القرن الحادي والعشرين، إذ أضحى استخدام الحاسوب، والإنترنت، والوسائط المتعدّدة، وآليّات البحث وغيرها في الفصل الدراسيّ يتزايد بصورة مقبولة. كلّ ذلك بهدف إيصال المعلومة للطالب بأقصر وقت، وأبسط صورة، وأقلّ جهد، وأعلى فائدة. تحاول هذه المقالة عرض خطّة وزارة التربية والتعليم اللبنانيّة، وقراءتها بصورة ناقدة، والإشارة إلى أبرز التحدّيات التي تواجه العام الدراسيّ الجديد في ظلّ الجائحة.

الاستجابة الأوّليّة

أدّت الجائحة إلى قصور المدارس والثانويّات عن متابعة التعليم في صفوفها، في سبيل المحافظة على التلاميذ من تفشّي الجائحة بينهم. واضطرّت المدارس إلى تطبيق التباعد الجسديّ مستعيضةً عن التعليم التقليديّ اليوميّ (الحضوريّ)، بما أطلق عليه "التعلّم عن بعد في ظل الظروف الصحيّة الاستثنائيّة التي يمرّ بها لبنان بسبب فيروس كورونا" وفق ثلاثة مسارات (التعميم رقم 15، 2020)، طرحتها وزارة التربية والتعليم في لبنان، وهي:

البثّ التلفزيونيّ: وهدفه إيصال المحتوى التعليميّ لأكبر عدد ممكن من المتعلّمين، خصوصًا من لم يتوفّر لديهم الإنترنت، وقد اقتصر فيما بعد على صفوف الشهادتين المتوسّطة والثانويّة.

المنصّات الإلكترونيّة: هدف هذا المسار تأمين التواصل التفاعليّ بين المعلّم والمتعلّم، وقد حُددّ له منصّة Microsoft Teams في حال تحصّل دخول مجانيّ إليها، واستعيض عنها في كثير من المدارس بتطبيق "واتساب" لتوفّره مع الأهل كلّهم، وذلك بإرسال المحتوى التعليميّ بملفّات بصيغة pdf، بالإضافة إلى تسجيلات صوتيّة ومرئيّة "فيديو".

التواصل عبر الوسائل التقليديّة: هدف هذا المسار إيصال نسخة من المحتوى التعليميّ ورقيًّا، ولم يُعمل بهذا المسار.

كان المطلوب بعد انتهاء العام الدراسيّ 2019-2020 أن تُدرَس التجربة ويقيّم ومدى فاعليّتها، ويُبحث عن الثغرات فيها، وكان هذا واجب الطاقم التعليميّ كلّه؛ من وزارة، ومدارس، وثانويّات، وهيئات إداريّة وتعليميّة، ليصار إلى وضع خطط واستراتيجيّات للانطلاق في العام الدراسيّ القادم 2020-2021 بصورة سلسة متناسقة تضمن تعليمًا ذا جودة يجعل الطالب متمكّنًا متفاعلًا.

أسئلة للعام التالي

رغم تسارع التكنولوجيا وكثرة طرق التعليم، ما نزال نمارس التعليم وفق المناهج الأولى، وطرق التدريس التي وضعت سنة 1964 في لبنان، أو مع بعض التطوير الذي طال المناهج سنة 1998. ومع أنّ هدف التطوير كان مواكبة أساليب التدريس الحديثة، إلّا أنّ آمال التطوير وخططه حُبست في أدراج الهيئات والروابط.

هنا، تبرز أسئلة ملحّة لا بدّ من طرحها، لينطلق العام الدراسيّ 2020 - 2021 بصورة سليمة سلسة، وهي:

1. كيف ستكون صورة الفصول الدراسيّة؟
2. هل لدينا خطّة واضحة لتحقيق الموازنة بين سهولة استعمالنا للتكنولوجيا، والمنهاج المدرسيّ؟
3. هل من الممكن أن تكون الأدوات الرقميّة خيارًا متاحًا دومًا؟

خطّة الوزارة

في 8 حزيران 2020 نشرت وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانيّة خطّةً للعودة إلى المدرسة للعام الدراسيّ 2020 -2021. وفي 15 تموز 2020 عرضت الخطّة من قبل مدير عام التربية أمام الشركاء (اليونيسيف، ومفوضيّة الأمم المتحدّة لشؤون اللاجئين، والبنك الدوليّ، واليونيسكو في بيروت، ووزارة التنمية الدوليّة في المملكة المتحدّة، ومشروع كتابي، ومنظّمة الصحّة العالميّة)، وتضمنت الخطّة ثلاثة تحدّياتٍ رئيسةً:

تداعيات الأزمة الاقتصاديّة وأثرها لناحية زيادة الطلب على التعليم الرسميّ، وتدارك ومعالجة تأثير الجائحة على انتظام العام الدراسيّ 2020-2021، وفتح المدارس بطرق آمنة ضمن بيئة صحيّة سليمة. وثلاثةَ سيناريوهات، هي: **فتح المدارس بصورة طبيعيّة مع توفير مقاعد للطلبة جميعهم وضمان الوضع الصحيّ الآمن، والتعلّم عن بعد حصرًا طوال العام الدراسيّ، و فتح المدارس جزئيًّا وتطبيق التعلّم عن بعد/ التعليم المدمج.**

ولغرض التعامل مع هذه التحدّيات والسيناريوهات جرى تشكيل ستّ فرق عمل بإشراف ومتابعة من وحدات الوزارة المركزيّة والمناطق التربويّة والمدارس. توزّعت وفق الانشغالات التالية: **العودة إلى المدارس، التعليم والتعلّم، توفير الموارد البشريّة، القدرة الاستيعابيّة والبنى التحتيّة، المحافظة على صحّة الطلّاب، التواصل والإعلام.**

تحدّيات تواجه الخطّة

بالرغم من تضمّن الخطّة لتحدّيات ثلاثة كبرى، إلّا أنّ فكر كلّ مهتمّ بتعليم الناشئة يضجّ بالكثير من التحدّيات اليوميّة الخاصّة والعامّة التي ستواجهه. منها على سبيل المثال، لا الحصر:

تحدّ تخطيطيّ يرتبط باستراتيجيّة الوزارة، أو مركز الإرشاد والتوجيه والمركز التربويّ لإيجاد رؤية عمليّة للرجوع إلى المدرسة بصورة سلسة.

تحدّ تنظيميّ يبحث في دور الهيئة الإداريّة في عمليّة التعليم عن بعد، أو التعلّم المدمج.

تحدّ تعليميّ تكنولوجيّ يرتبط بمفهوم التعلّم والتعليم بصورتهما المدمجة، ومدى استعداد الهيئة التعليميّة له، فالتعليم المدمج يحتاج تخطيطًا أوسع، وتوزيعًا للمقرّر بصورة أسلس، وتحضير الموادّ الرقميّة ورفعها.

تحدّ طبيّ لوجستيّ يتعلّق باستعداد الهيئتين الإداريّة والتعليميّة في حال ظهور حالات كورونا في المدرسة.

تحدّ نفسيّ يوميّ يرتبط بالمعلّم والموظّف، إذ إنّ الإحصائيّات أفادت أن الجائحة تطال الكبار أكثر من الصغار، أي المتعلّمين.

تحدّ مكانيّ تنظيميّ لتأمين التباعد بين الطلّاب في الممرّات الضيّقة، والملعب، وعند شراء الطعام.

تحدّ معرفيّ يهدف إلى التأكيد على وضع مخطّط قصير الأمد لتعويض الكفايات المعرفيّة التي يحتاجها المتعلّم في بداية العام الدراسيّ.

تحدّ أسريّ قد يحدث بامتناع بعض الأسر عن إرسال أولادها إلى المدرسة بذريعة الخوف، أو ضعف المناعة. وقد يكون الخوف سبب خسارتهم عامهم الدراسيّ ما لم توضع خطّة للتعويض العلميّ من المدارس لهذه الحالات.

ومع كثرة التحدّيات، ثمة تعويل مستمرّ على قدرة المعلّمين والمعلّمات على إيجاد حلول لمواجهتها، انطلاقًا من القناعة بأنّ التحدّي الحقيقيّ الموجود دومًا هو في رفع سويّة التفكير للتطوير والإبداع.

عام دراسيّ ضبابيّ

وفق النشرة الإحصائيّة للعام الدراسيّ 2019 2020- التي نشرها المركز التربويّ للبحوث والإنماء، بلغ عدد التلاميذ 1069826 توزّعوا وفق الجدول الآتي في قطاعات التعليم في لبنان:

قطاع التعليم	النسبة المئويّة
التعليم الرسميّ	% 32
التعليم الخاصّ المجّانيّ	% 12.5
التعليم الخاصّ غير المجّانيّ	% 52.2
التعليم الخاصّ - الأونروا	% 3.3

بعد أن صرّحت وزارة التربية أنها ستعتمد منصّة Microsoft teams، أصبح لكلّ معلّم ومتعلّم رقم خاص يعمل كاسم مستخدم Username وكلمة مرور Password، خضع معلّمو المدارس الرسميّة فقط في أراضي الجمهوريّة اللبنانيّة كافّة لدورة واحدة مقدارها حصّة واحدة. وقد استمرّ التدريب بين 20 آذار و20 نيسان من 2020 بتقسيم المعلّمين إلى مجموعات. وتضمّنت حصّة التدريب كيفيّة استخدام المنصّة. هذه الحصّة لم تكن كافية لبعض المعلّمين لجعل المنصّة مسارًا معتمدًا في التعليم، إذ إنّ بعض المعلّمين يعاني من ضعف في استخدام الوسائل التكنولوجيّة. كذلك، لاقت المدارس الرسميّة للمرحلة الأساسيّة صعوبةً في تدريب المتعلّمين على التفاعل مع المعلّمين، فأغلبهم لا يملك أجهزة حاسوب أو أجهزة رقميّة تمكّنهم من التعلّم والتواصل.

واجه المعلّمون أنفسهم صعوبات، منها: إنتاج موارد رقميّة وغير رقميّة، فهذه الإنتاجات تحتاج قدرًا من الاختصاص، وإنّ استخدام موارد رقميّة من الإنترنت يحتاج بدايةً أن تكون متضمّنة لمحتوًى تفاعليّ مرتبط بالمنهج اللّبناني، وهذا شرط أساسيّ لنجاح التعلّم عن بعد وفعاليّته. أمّا في المرحلة الثانويّة، فقد اختلف الأمر بين معلّم وآخر في الثانويّة نفسها، فالمنصّة لم تكن مفعّلة بالكامل للهيئة التعليميّة كلّها.

لانطلاقة سليمة

ولكي ينطلق العام الدراسيّ 2020-2021 بصورة سليمة وفق صيغة التعليم المدمج (البديل الأكثر ترجيحًا)، يحتاج المتعلّمون والمعلّمون إلى متابعة من الدولة اللبنانيّة عبر وزارة التربية والوزارات المعنيّة بالتعليم، من خلال العمل على مرحلتين، تتضمّن أولاهما:

- تأمين مجانيّة الإنترنت التعليميّ السريع عبر التواصل مع وزارة الاتصالات والهيئات المرتبطة، وتنفيذ مرسوم الإنترنت المجانيّ.

- تأمين التيّار الكهربائيّ (يعاني لبنان من أزمة مزمنة في هذا الشأن، ولا حلول جدّيّة من جهة وزارة الطاقة).

- دعم السلّة التربويّة (قرطاسيّة وكتب وقصص وحقيبة وتوابعها في حال كان بالإمكان بدء التعليم الحضوريّ)، وتحديد المواضيع/ الكفايات المستمرّة بين الصفوف.

- تقليص استثنائيّ للمنهاج ينطلق من مراجعة مدروسة لمحتوياته وتحديد الأولويّات. وبقليل من الاستفاضة هنا، لا بدّ من طرح فكرة تطوير المناهج على نار حامية، وهي التي لم تتعرّض لتغيير جوهريّ منذ 1998، إذ إنّ التخمة في الموادّ التدريسيّة لم تعد مجديةً، مثلًا من الممكن تعويض كتاب التاريخ بوثائقيّات يصاحبها تقييم من خلال بحث فرديّ أو تشاركيّ، كما يمكن إحلال مخابر تعمل بالمحاكاة الرقميّة مكان بعض جزئيّات المخابر الصفيّة الماديّة، وكذلك تطوير تعليم اللغات الأجنبية بطرق تختلف عمّا هو متّبع الآن، على الأقلّ في المدارس الرسميّة؛ لأنّه وبالرغم من مشاطرتها للّغة العربيّة عدد حصص التعليم الأسبوعيّة، لم تسهم بجعل المتعلّم ناطقًا بها بصورة فاعلة، أو قادرًا على فهم الموادّ العلميّة (تدرّس الموادّ العلميّة بإحدى اللغتين الفرنسيّة أو الإنجليزيّة).

- تدريب المعلّمين والمتعلّمين والأهل وغيرهم من المعنيّين على المقاربة الجديدة بكامل أبعادها.

أما المرحلة الثانية فتتضمّن:

- تعزيز التعلّم الرقميّ، وشراء موارد تربويّة رقميّة أو إنتاجها.

- تأمين الكتاب المدرسيّ الوطنيّ بصيغ رقميّة للمعلّمين والطلّاب.

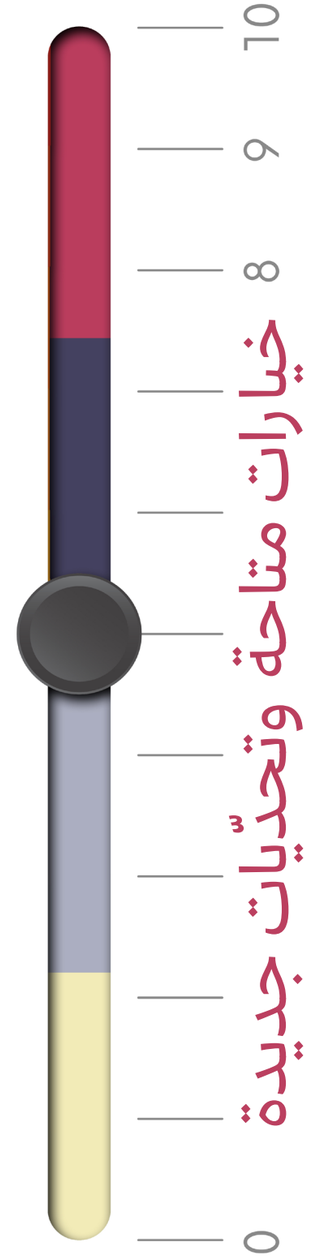
- تأمين التجهيزات اللازمة (حاسوب، هاتف ذكيّ أو غيرهما). يشار هنا إلى أنّ وزارة التربية والتعليم في لبنان باشرت بتأمين أجهزة حاسوبيّة لمعلّمي المدارس الرسميّة، وتطمح إلى تأمين ما يكفي للتلاميذ عبر جهات عدّة، لكن يحول الواقع الاقتصاديّ المتأزّم دون تأمينها، أو دون تأمينها في الوقت اللازم.

خاتمة وفاتحة أمل

إنّ الأزمة التي تسبّبت بها جائحة كورونا تشكّل فرصةً لتطوير التعليم، الذي يشمل مثلًا تطوير المناهج وطرق التدريس، انطلاقًا من الاهتمام بالطالب في المقام الأوّل، عبر دمج الحاسوب (المعلوماتيّة) ومنهاج المهارات الحياتيّة، ومنهاج المهارات المهنيّة مع المنهاج العامّ، بالإضافة إلى تنمية مهاراتِ التفكير الناقد والتواصل والإبداع.

علي محمد عيسى
أستاذ في التعليم الثانويّ
لبنان

أدوات التقييم خلال الأزمة



حسام حدّاد

يبذل العالم المعاصر جهودًا كبيرة في تطوير منظومة التعليم بجميع مقوّماتها وأطيافها؛ لأنّ التعليم هو الركيزة الأساسيّة للتنمية البشريّة الشاملة التي نطمح إليها جميعًا.

بما أنّ قطاع التعليم، مثل باقي القطاعات، يمرّ بتحدّيات وتجارب جديدة بسبب جائحة كوفيد التي تركت الأثر الواضح على شكله ومضمونه، فقد فُرضت علينا تجربة فريدة من نوعها بعقبات وتحدّيات على المدارس، والمعلّمين، والطلبة، وأولياء أمور، حتى المؤسّسات التعليميّة المختلفة، ما أدّى إلى إعادة النظر في ممارساتنا التعليميّة، وأوجب التعايش مع الجائحة؛ كي يبقى قطاع التعليم مستمرًّا دون تأثّر كبير، ومن أجل الارتقاء به أيضًا في الدول العربيّة خصوصًا. عليه، قامت المؤسّسات

والمنظّمات التعليميّة بتبادل الخبرات والتجارب حول "التعليم عن بعد" بوصفه "أداة جديدة كحلّ مثاليّ وحيد في الوقت الراهن، يمتاز بالمرونة والملاءمة والتأثير الإيجابيّ"(حسيني، 2020، ص1).

لأنّ سياسة التقييم جزء لا يتجزّأ من العمليّة التعليميّة، نهدف في هذا المقال إلى مناقشة السؤال الآتي انطلاقًا من تجربة شخصيّة: إلى أيّ مدى وظِّفت أدوات التقييم ضمن هذه المرحلة بصورتها الصحيحة؛ لتكفل لنا تعليمًا مستديمًا وتجربةً صحيحةً تعكس أداء الطالب بدقّة؟ وكيف نختار أدواتنا التقييميّة في ظل هذه الجائحة و"التعليم عن بعد"؟

بين التقليديّة والحديثة

ثمّة أدوات تقييم تقليديّة متعارف عليها، يستند إليها المعلّمون في تقييمهم لأداء لطلبة، منها: اختبارات الكتاب المفتوح، والأسئلة المقاليّة، والاختيار من متعدّد، والاختبارات القصيرة، وأوراق العمل وغيرها. تطوّرت هذه الأدوات بتطوّر فلسفة التعليم وصولًا إلى الأدوات الحديثة، ومنها: سلالم التقييم، والنماذج، ولوائح التدقيق، وسجلّات الملاحظة، والسلاسل المتّصلة، وقوائم الشطب، والمواد المرئيّة والسمعيّة وغيرها. هنا، لن نخوض في التفريق والتمييز بينها، بل نريد أن نتأمّل في أكثرها نجاعةً ومصداقيّةً، والتي تخدم قياس المخرجات التعليميّة لتجربة "التعليم عن بعد" بصورة ملائمة صحيحة، في ضوء أسئلة: ماذا يهمّنا من استخدام هذه الأدوات؟ هل هي لقياس مدى تمكّن مهارة حفظ المعارف والقدرة التخزينيّة في الذاكرة أم ثمّة مطالب حثيثة من أدوات التقييم تحت مظلّة التعليم المعاصر؟

باعتقادي فكرة التقييم الذي نطمح إليه في ظلّ التغيّرات المعاصرة، تتطلّب من المؤسّسات التعليميّة أن تطوّر أجيالًا تتمتّع بعقليّة خاصّة، ومهارات متنوّعة: بحثيّة، واجتماعيّة، وتواصليّة وغيرها، لكنّ السؤال الآن هو: هل أدوات التقييم التي يختارها المعلّم لتقييم طلبته الآن تفضي للنتيجة التي أشرنا إليها قبل قليل؟

تحدّيات عمليّة التقييم

تجربة التعليم مليئة بالتحدّيات التي تواجه المعلّم، ضمن متغيّرات مختلفة من جهة الطالب وتقييمه، والبيئة التعليميّة، والمهمّات الموكلة إليه وغيرها، ولهذا سأعرض تحدّيات التقييم التي اعترضتني شخصيًّا مع طلبة الصفّ الخامس أثناء "التعليم عن بعد"، ومدى أهميّتها ودورها من خلال تجربة شخصيّة حاولتُ فيها تخطّي هذه التحدّيات بالتجريب، والتساؤل والبحث والتواصل مع الطلبة.

الفروقات الفرديّة

هل يضمن لنا المعلّم مع وجود الفروقات الفرديّة أن تسعفه هذه الأدوات، فتكون صادقة في نتائجها؟ خصوصًا مع حضور الاختلافات من جهة الذكاءات والقدرات والمهارات داخل الصفّ الواحد. وهل أخذ كلّ طالب حقّه في التقييم بالطريقة التي تضمن له الصحّة النفسيّة والجسديّة وغيرها؟ "لقد طغت الصبغة الجماعيّة على أدوات التقييم. أمّا الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، فهي شبه مغيّبة عن عمليّة التعليم والتقييم" (عرار، 2020، ص7).

الممارسات السائدة تفرض علينا إعادة النظر في مصداقيّة أدوات التقييم خلال "التعليم عن بعد"، وفي ممارساتنا تجاه مفهوم التقييم وتطويعه. في الحقيقة ليست الأدوات التي يستخدمها المعلّم هي التي تهمّني، بقدر أن نصل من خلالها للمصداقيّة التي نريد مع وجود الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين.

دافعيّة الطلّاب

برأيي، أهمّ شيء في اختيار أدوات التقييم للتعليم عن بعد هي الدافعيّة تجاه التقييم ذاته، خصوصًا ونحن نخشى حالة الملل والتراخي بين المتعلّمين تجاه هذا النوع من التعليم، إذ إنّ لها أسبابًا نعلمها جميعًا منها: الساعات الطويلة التي يجلسها الطالب إلى جهازه، وفقر المساحة الإبداعيّة التي توفّرها هذه المنصّات للمعلّمين تجاه تنفيذ الأنشطة، ولا ننسى مدى الجهوزيّة العمليّة لهذه التجربة التي تفتقر لها مؤسّساتنا التعليميّة في الدول العربيّة،

وذلك بسبب الصدمة التي وضعنا أمامها دون سابق إنذار، وغيرها من العوامل. الدافعيّة أمر مهمّ للغاية في التقييم لدى المتعلّم؛ كي نضمن صدق النتائج وواقعيّة التوقّعات عند المعلّم والمتعلّم، وهذا يساعد المعلّم في اختيار التقييم وأدواته حسب احتياجات الطلبة وقدراتهم ومهاراتهم، مما يضمن الدقّة والمتعة خلال رحلة التعلّم وتقييمه.

عندما يبذل المتعلّم جهدًا ضمن مهاراته وقدراته، يبدع في توظيف ما عنده، ولا يحتاج للبحث عن الحلول من مصادر غير مشروعة، بل يتيح له ذلك فرصة تعلّم مستقلّ. بهذا نضمن مشاركة الطالب في عمليّة التعلّم وتقييمها بصورة أو بأخرى، وهذا ما ندعو إليه في إظهار صوت الطالب خلال عمليّة التعلّم وبعدها.

تجربة شخصيّة

في تجربتي الخاصّة مع طلبة الصفّ الخامس على مدار أربعة أشهر، أي خلال إغلاق مباني المدارس، حاولتُ جاهدًا أن أنتقي أدوات التقييم المناسبة لاحتياجاتهم، ومع وجود الفروقات الفرديّة ظهرت تحدّيات. كنت أتساءل دومًا: ما هي أدوات التقييم التي تساعد الطالب على التساؤل والاستقصاء والخيال والتجريب والابتكار؟ أصبح السؤال ملحًّا أكثر مع موعد معرض السنوات الابتدائيّة الذي تزامن مع جائحة كوفيد.

جدير بالذكر أنّ معرض السنوات الابتدائيّة هو جزء من نظام البكالوريا الدوليّة، يُطلب فيه من طلبة الصف الخامس الابتدائيّ في نهاية العام الدراسيّ مشروع تخرّج يجمع عناصر برنامج الابتدائيّة وملامح المتعلّم. يشارك الطلبة خلاله في عمليّة بحث تعاونيّة مفصّلة عابرة للموادّ الدراسيّة، ويتطلّب منهم تحديد قضايا ومشاكل من واقعهم، وتقديم حلول لها.

نظرة جديدة

كان عليّ أن أغيّر منظوري تجاه آليّة التقييم للتعليم داخل الغرفة الصفّيّة و"التعليم عن بعد"، بحيث يكون التقييم قائمًا على توظيف مهارات الطالب: البحثيّة، والاجتماعيّة، والتواصليّة، والتفكير، وإدارة الذات، وتوظيف قدراته، وذكائه الذي يبرز فيه. لذلك، استثمرتُ بعض أدوات التقييم المطروحة أمامي، والتي تلبّي احتياجاتي بوصفي معلّمًا واحتياجات طلبتي إلى حدٍّ ما، وحاولتُ تطويعها خلال "التعليم عن بعد"، وهي:

- مشاريع التعلّم التي تدمج المعرفة والفعل من خلال طرح الطلبة مشكلةً، ثمّ محاولة البحث عن حلول لها فرديًّا أو جماعيًّا، وهي التي "تُعدّ فرصة للطلبة لتطبيق مهارات التفكير العليا والتفكير النقديّ" (جامعة قطر، 2020، ص7)، وتقوم على هرم بلوم في أساسها (الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب) بمنظور إبداعيّ.

- العروض التقديميّة، مثل: شرائح العرض، ولوحات الحائط، والملصقات الإلكترونيّة، وهي تساعد المتعلّم على عرض الجانب المعرفيّ من منظور ناقد، وتبادل الأفكار والحوار مع الجمهور. هنا، ظهرت مهارات العرض والتواصل لدى الطلبة في القضايا التي اختاروها.

- المقابلات الشخصيّة والمناظرات، "وتتيح المناظرات للطلبة المشاركة بفاعليّة والدفاع عن وجهات النظر حول الموضوعات والقضايا" (جامعة قطر، 2020، ص7)، إذ قابلت الطلبة فرديًّا وجماعيًّا، وعمدت إلى تسجيل ملاحظاتي على مهارات العرض والطرح والنقاش، وانخرط بعض الطلبة في مناظرات حول القضايا التي اختاروها، وانخرطوا في الدفاع عن الحلول التي اكتشفوها خلال رحلة التعلّم.

- ملفّ الطالب الإلكترونيّ لأعماله خلال رحلة التعلّم، وهو يحتوي عينات من أفضل نتاجات الطالب خلال رحلة التعلّم، يقوم باختيارها هو، وتعكس مهاراته وقدراته التي برز بها من أجل عرضها للجمهور.

إنّ التقييم عن بعد مرتكز على تلك الأدوات التي ذكرناها، وعلى المعلّم أنّ يقيّم الجانب الإدراكيّ والمعرفيّ للمتعلّم من خلال توظيف مهاراته. عندها، يستطيع تقييم المخرجات التعليميّة من خلال التقييمات الفرديّة أو الجماعيّة كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

مرحلة التطبيق

قامت تجربتي الشخصية في اختيار أدوات التقييم على ثلاث مراحل:

أوّلًا: درستُ احتياجات طلبتي آخذًا بعين الاعتبار فروقاتهم الفرديّة، ولاحظتُ المهارات التي تميّز بها كلّ طالب وطالبة، وتمّ لي كل ذلك بالمراقبة والملاحظة، وإجراء مقابلات شخصيّة وجماعيّة عبر منصة "زوم"، وتمّ نقاشهم حول أدوات التقييم التي يجدونها مناسبة.

ثانيًا: كانت آليّتي في اختيار أدوات تقييم أدائهم موازيةً لاختياراتهم، وأستطيع القول: إنّها كانت مكمّلةً لأدواتهم، حتى نشعر جميعًا أنّ غاية التقييم تحقّقت. منهم من اختار مشاريع التعلّم الحركيّ والبناء القائمة على حلّ المشكلة، ومنهم اختار العروض التقديميّة الإلكترونيّة، وآخرون اختاروا التسجيلات المرئيّة والمسموعة وغيرها، ما ترك انطباعًا جيّدًا لدى الطلبة، إذ شعروا أنّهم شاركوا في عمليّة تقييم المعرض حسب احتياجهم ورغباتهم.

ثالثًا: في النهاية جمعت أعمال الطلبة عبر منصّة "بادلت" كملفّ طالب إلكترونيّ، ليستطيع مشاهدتها وعرضها ومشاركتها مع الآخرين، ولتقديم التغذية الراجعة من المعلّم، ولمشاركة أولياء الأمور بتعليقاتهم على المنصّة أيضًا.

أثناء رحلة المعرض ومع النتاجات التي خرج بها الطلبة، بدأت أقيّم كلّ مجموعة بأداة التقييم التي تناسبها وتلبّي احتياجاتها. مثلًا: المجموعة التي اختارت موضوع التلوّث، قدّمت عرضًا تقديميًّا، فكان موضوع اهتمامهم هو اللّغة، والقدرة على الصياغة بصورة توضّح أفكارهم والمعلومات التي بحثوا فيها، فاقترح أحد الطلاب أن يقيّموا على سلامة اللّغة من خلال سلّم تقييم مع تدوين الملاحظات. أمّا المجموعة التي اختارت موضوع التدخين، فقد وظّفت البيانات الرياضيّة والإحصائيّة في مشروعها، فطلب أعضاؤها أن يقيّموا من خلال قائمة تحقّق، وتسجيل الملاحظات. كلّ هذه الأدوات مبنيّة على الدافعيّة مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة مشروع معرض السنوات الابتدائيّة، والموضوعات التي اختارها الطلبة، بصورة تضمن المصداقيّة والعدالة والمواءمة مع مهاراتهم وقدراتهم، فاخترتُ سلالم التقييم، ولوائح التدقيق، والسجلّات.

خاتمة

اختيار أدوات التقييم مرن، وهو سلس للمعلّم، إذ يختار ما يجده مناسبًا لاحتياجات الطلبة وقدراتهم ومهاراتهم، وهو أعلم بذلك. وفي حال دعت الحاجة، له أن يلجأ إلى توظيف أدوات تقليديّة كاختبارات الكتاب المفتوح، أو الأسئلة المقاليّة وأوراق العمل وغيرها.

إنّ موضوع التقييم وأدواته أخذ حيّزًا كبيرًا من نقاش الدارسين والتربويّين، وما زال باعتقادي يحتاج إلى المزيد، لا سيّما مع هذه التغيرات السريعة التي يشهدها العالم من حولنا، وعلى المؤسّسات التعليميّة أن تأخذ على عاتقها مسألة تطوير التقييم وأدواته، وتطويعها مع رغبات وحاجات المتعلّم، مع أخذ قدراته ومهاراته بعين الاعتبار، حتى نصل إلى تعليم آمن بنّاء مدى الحياة.

حسام حدّاد
أستاذ صفّ للمرحلة الابتدائيّة
قطر

المراجع:

-جامعة قطر (ربيع، 2020). *دليل أفضل ممارسات تقييم الطلبة في بيئة التعلّم عن بعد*. http://its.qu.edu.qa/static_file/qu/offices%20and%20departments/OFID%20office/Documents/Assessment/Best-Practices%20Guide%20to%20Evaluating%20Students%20in%20a%20Distance%20Learning%20Setting%20-%20Arabic.pdf

-حسيني، فاطمة (2020). التعليم عن بعد والتعليم الذاتي الفعّال. *تعليم جديد*. https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D8%B9%D8%AF-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D8%AA%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B9%D8%A7%D9%84

- عرار، خالد (2020). مستقبل تقييم التعليم: ستّة توجهات لا بدّ أن يعلمها القادة التربويون. *اتجاهات الأثر الاجتماعيّ*، (11)، 6-8.

التعلّم عن بعد

الدلالة والتداخل المفاهيميّ

نعيم حيماد

"التعلّم عن بعد" مصطلح جدير بالتفكير في جوهره ومقاصده، خصوصًا أن التوجّه نحو اعتماده في عدد من البلدان النامية لم يجمع التنظير بالممارسة، إلّا بحلول أزمة كورونا، وهي الأزمة التي وضعت الممارسة التعليميّة على المحكّ، وأظهرت تخلّف التعليم عن ركب الممارسات التكنولوجيّة المعاصرة التي نشطت في الدول المتقدّمة منذ ستّينيّات القرن العشرين.

وأمام الاستعمال الشائع لمصطلح "التعلّم عن بعد"، وتداوله على ألسن المتخصّصين وغير المتخصّصين، ارتأينا أن ننشغل قليلًا ببسط دلالات هذا المصطلح، علّه يكون نافذةً نطلّ منها على شبكة المصطلحات المتداخلة معه، مثل: التعلّم المفتوح، والتعلّم الإلكترونيّ، والتعلّم الهجين، والتعلّم الافتراضيّ. ونلفت الانتباه إلى أنّ تمييز عناصر هذه الشبكة ضرورة لدى المهتمّين بالتدقيق في المصطلح، فلا يكفي مجرّد التقاط المصطلحات وتداولها، بل علينا استخدامها استخدامًا صحيحًا، ما يجعلنا نتعرّف على مسارنا في تطوير ممارساتنا التعليميّة.

أنواع التعليم

قبل البدء في بسط معاني التعلّم عن بعد، وما يتداخل معه من مصطلحات، أو بالأحرى ما يتشارك معه بعض المميّزات، لا بدّ أن نتطرّق إلى أنواع التعليم التي شاع استخدامها في المؤسّسات التعليميّة العامّة والخاصّة، لا سيّما العربية بصورة ضيّقة، والغربيّة بصورة موسّعة، وأن نسلّط الضوء على أنواع التعليم وفق متغيّرَين: المكان والزمان.

يغلب على التعليم في المجتمعات العربيّة الشكل الحضوريّ التقليديّ (وجهًا لوجه). ولو اطّلعنا خارج هذا الشكل السائد، قد تبدو الأشكال الأخرى غير معتادة، وهي تلقى مقاومةً من قبل فاعلين في بعض المؤسّسات التعليميّة، فالمعلّمون الذين اعتادوا التعليم التقليديّ يميلون عادةً إلى رفض أيّ شكل آخر. أمّا الإدارة التربويّة، فتكون أحيانًا موجّهة بمنطق أنّ المعلّم ينبغي له أن يركّز على استخدام الأدوات التقليديّة في التدريس حتى لا يضيع الوقت في إعداد وسائل التعليم الحديثة.

لقد زوّد التطوّر التقنيّ التعليم بآليّات ووسائل مختلفة، نتج عنها ما يسمى التعلّم عن بعد، الذي تطوّر فيما بعد باتجاه التعلّم الإلكترونيّ. ولنبدأ بتأمّل المقاربات الأربع التي قدّمها كولدوي (في Simonson et al., 2015) لممارسة التعليم، بدلالة الزمان والمكان:

1. **التعليم في الزمان نفسه من المكان نفسه:**
وهو من خصائص التعليم التقليديّ الشائع، الذي يلتقي فيه الطلّاب مع المعلّم، في غرفة الصفّ مثلًا، لأجل التعلّم. ويشدّد هذا النوع من التعليم على حضور الطلّاب مع المعلّم في زمان ومكان محدّدين.

2. **التعليم في أزمنة مختلفة من المكان نفسه:**
وهو تعلّم الطلّاب في الوقت الذي يناسبهم داخل المؤسّسة. يبدو أنّ هذا التوجّه ارتبط بمراكز دعم المتعلّمين، أو المدارس التي تعتمد نظام التفويج (تقليص عدد الطلاب لأجل تعلّم فعّال)، وهو ما أدّى إلى اختلاف زمن التعلّم مع تثبيت المكان.

3. **التعليم في الزمان نفسه من أماكن مختلفة:**
وهو تعليم يشترط عنصر التزامن مع إمكانية اختلاف المكان. وهو التعليم الذي انتشر في الجائحة التي نمرّ بها، إذ تعذّر الحضور إلى المكان المخصّص للتعلّم، فلزم الطلّاب بيوتهم، وشرعوا في تلقّي التعليم من أماكنهم المختلفة في الزمان نفسه، باستخدام أجهزة الاتصال عن بعد.

4. **التعليم في أزمنة مختلفة من أماكن مختلفة:**
يختار المتعلّمون في هذا النوع من التعلّم متى وأين يتعلّمون، ومتى وأين يلِجون إلى الموادّ التعليميّة. وتتيح شبكات الإنترنت على المستوى العالميّ دروسًا للمتعلّمين من أيّ مكان وفي الزمان الذي يختارونه.

التعلّم عن بعد (Distance Learning)

انطلاقًا من الأنواع الأربعة للتعليم بدلالة الزمان والمكان، نخلص إلى كون التعليم عن بعد هو ما يحصل عندما يكون التعلّم إمّا في الزمان نفسه مع اختلاف المكان، أو في أزمنة مختلفة وأمكنة مختلفة. أي إنّ خاصيّة المكان

المختلف ثابتة في التعلّم عن بعد لتأكيد المسافة الفاصلة بين المعلّم والمتعلّم، أمّا خاصيّة الزمان فتكون على شكلين لتجعل التعلّم إمّا متزامنًا أو غير متزامن. أي "ينتج التعلّم عن بعد بالفصل التكنولوجيّ بين المعلّم والمتعلّم المتحرّرين من ضرورة الانتقال إلى مكان محدّد لأجل التعلّم. ويتضمّن هذا التعريف تعلّمًا غير متزامن في زمان ومكان غير محدّدين، وتعلّمًا متزامنًا في زمان محدّد ولكن ليس في مكان محدّد" (Negash et al, 2008. p. Xviii).

التعلّم المفتوح (Open-Learning)

يُعرِّف معجم كامبردج "التعلّم المفتوح" بكونه طريقة للدّراسة تسمح للناس بالتعلّم أينما ووقتما يشاؤون، وبتلقّي العمل المكتوب عبر البريد العاديّ أو الإلكترونيّ وإرساله. في حين يعرّف المعجم نفسه التعلّم عن بعد بأنّه شكل من التعلّم المفتوح ينفصل فيه المعلّمون والمتعلّمون بمسافة جغرافيّة. وفي نظر Perraton (2005)، نجد أنّ التعلّم المفتوح هو "نشاط تعليميّ منظّم يستخدم موادّ التدريس، ويقلّص القيود على الدراسة، إمّا من جهة الإتاحة، أو من جهة الزمان والمكان، أو الوتيرة، أو طرائق الدراسة، أو أيّ مزيج من هذه، لكنّه في كتابه "التعلّم المفتوح والتعلّم عن بعد في العالم النامي" يستخدم مصطلح التعليم عن بعد للإشارة إلى كلٍّ من التعليم عن بعد والتعليم المفتوح .

التعلّم الإلكترونيّ (E- Learning)

ثمّة اختلاف جوهريّ بين التعلّم الإلكترونيّ والتعلّم عن بعد. ذلك لأنّ التعلّم الإلكترونيّ هو تعلّم معزّز بالحاسوب، وتُعدّ الحوسبة شرطًا أساسيًّا له، في حين أنّ التعلّم عن بعد قد يستخدم الحاسوب، لكنّه ليس شرطًا لتحقّقه. لذلك، فالتعلّم عن بعد هو سِمةٌ لبعض أنواع التعلّم الإلكترونيّ.

ينقسم التعلّم الإلكترونيّ إلى أنواع ستّة تبعًا لمتغيرَيْ الحضور والاتصال الإلكترونيّ. نُفصِّل هذه الأنواع أدناه لندرك تقاطعات التعلّم الإلكترونيّ مع التعلّم عن بعد، ولنتعرّف على أنواعه التي نمارسها بوعي أو دون وعي في غرفنا الصفّيّة (Negash et al, 2008):

1. **تعلّم إلكترونيّ مع الحضور الجسديّ دون اتّصال إلكترونيّ:** يحدث هذا النوع من التعلّم وجهًا لوجه، لكنّه يسمّى إلكترونيًّا بسبب استخدامه لأدوات التعلّم الإلكترونيّ. في هذه الصيغة يكون كلٌّ من المعلّم والمتعلّم في غرفة الصفّ جسديًا، في الوقت الذي يُنقل فيه المحتوى بوسيط تقنيّ. ومثاله غرفة الصفّ التقليديّة التي تستخدم شرائح الـ"بور بوينت"، ومقاطع الفيديو، والوسائط المتعدّدة لنقل المحتوى.

2. **تعلّم إلكترونيّ دون حضور ودون اتّصال إلكترونيّ:** هو تعلّم ذاتيّ، يصل فيه المتعلّمون إلى المحتوى باستخدام الوسائط التقنيّة، ويتعلّمون بأنفسهم. وفي هذه الصيغة من التعلّم الإلكترونيّ يغيب الحضور الجسديّ والافتراضيّ معًا؛ فالمتعلّم يتلقّى محتوًى مسجّلًا مسبقًا، أو يدخل إلى سجلّات في الأرشيف. وثمّة حالات يكون فيها الاتّصال بين المتعلّم والمعلّم اضطراريًّا فقط لدعم مشكلات غياب المحتوى، مثل تعويض الوسائط التالفة (الأقراص المدمجة مثلا) أو تلقّي عتاد تكميليّ.

3. **تعلّم إلكترونيّ دون حضور مع اتّصال إلكترونيّ (غير متزامن):** في هذا النوع من التعلّم الإلكترونيّ لا يلتقي المعلّم مع المتعلّم في أثناء نقل المحتوى، ولا يُطلب منهما الحضور الجسديّ أو الافتراضيّ. فالمعلّم يسجّل المحتوى سلفًا (نقل المحتوى) ويَلِجُ إليه المتعلّم لاحقًا (إتاحة المحتوى). ويغلب على التواصل بين المعلّم والمتعلّم في هذه الصيغة استخدام تكنولوجيّات التعلّم الإلكترونيّ. ويستحضر معظم الناس في أذهانهم هذا النوع من التعلّم حين يفكّرون بـ (التعلّم عبر الإنترنت).

4. **تعلّم إلكترونيّ مع الحضور الافتراضيّ والاتّصال الإلكترونيّ (متزامن):** هذا التعلّم الإلكترونيّ متزامن. ولا يلتقي فيه المعلّم والمتعلّم جسديًّا، إلا أنّهما يلتقيان دائمًا افتراضيًّا عند نقل المحتوى. في هذه الصيغة يستخدم الاتّصال الإلكترونيّ على أوسع نطاق، باعتماد تكنولوجيّات التعلّم الإلكترونيّ.

5. **تعلّم إلكترونيّ مع الحضور من حين لآخر والاتّصال الإلكترونيّ (هجين - غير متزامن):** هذا أحد الأنواع الهجينة أو المختلطة من التعلّم الإلكترونيّ. ويُنقل فيه المحتوى عبر اللقاءات الصفّيّة من حين إلى آخر بين المعلّم والمتعلّم (الحضور إلى الصفّ مرّةً واحدةً في الشهر على سبيل المثال)، وفي بقيّة الوقت يُنقل المحتوى بواسطة تكنولوجيّات التعلّم الإلكترونيّ. ويجمع هذا النوع بين التعلّم الإلكترونيّ غير المتزامن، والتعلّم الإلكترونيّ الحضوريّ.

6. **تعلّم إلكترونيّ مع الحضور والاتّصال الإلكترونيّ (هجين - متزامن):** هذه الصيغة من التعلّم الإلكترونيّ مختلطة أو هجينة، وتتطلّب التواصل المتزامن طيلةَ الوقت. يُستَخدم فيها الاتّصال الإلكترونيّ المتزامن بصورة موسّعة، ويراوَح فيها بين الحضور الجسديّ والافتراضيّ. والمثال الذي يوضّح هذا التعلّم الإلكترونيّ هو حين يستخدم المعلّم والمتعلّم غرفة الصفّ لجزء من الوقت، والجزء الآخر للتواصل عبر لقاءات افتراضيّة حيّة، صوتيّة أو بالصوت والصورة. وفي الحالتين يكون المشاركون في اللقاءات حاضرين في الوقت نفسه، ويجمعون بين التعلّم الإلكترونيّ وجهًا لوجه، والتعلّم الإلكترونيّ المتزامن.

خلاصة

لا أعرف أحدًا يُنكر مزايا التعلّم عن بعد. لذلك، يُفضَّل استخدامه مع التعلّم الحضوريّ في الحالات العاديّة، حتّى يتسنّى للطلّاب استكمال دروسهم إن شَلّت أزمةٌ ما حركة التعلّم الحضوريّ. لقد وقفنا في الدول العربيّة، مع انتشار جائحة كورونا، على حقيقة مُرّة، مفادها أنّ نظامنا التعليميّ لا يقدّم إمكانات للتواصل مع المتعلّمين في حالة الطوارئ لاستكمال دراستهم، مع أنّنا نعيش في عصر الثورة الرقميّة. حتّى العُدّة النظريّة لتمييز نوع التعلّم الذي قد نعتمده غير متوفّرة، سوى ما نترجمه من السياق الغربيّ الذي تناول أنظمة الاتّصال، ودرس العالم الافتراضيّ بكلّ تعقيداته. لذلك، نحن مُجبرون على المُضيّ قُدُمًا لفهم الممارسة التعليميّة وفق الشروط الحادثة والشروط ممكنة الحدوث، وحريّ بنا التوقّف عن تمجيد الأشكال التقليديّة للتعلّم، والتوجّه نحو استكشاف آفاق تكنولوجيا المعلومات.

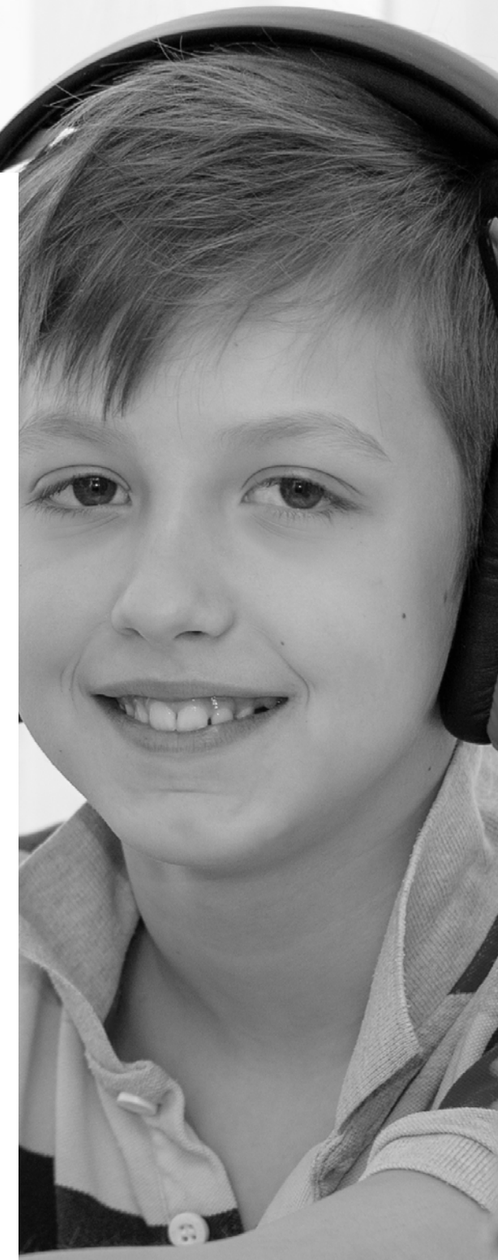
نعيم حيماد
أستاذ فلسفة
المغرب

المراجع:

- Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in the developing world.* Routledge.
- Negash, S., Whitman, M. E., Woszczynski, A.B., Hoganson, K., & Mattord, H. (2008). *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education.* Information Science Reference.
- Open-learning. (n.d.). Cambridge Online Dictionary. https://dictionary.cambridge.org
- Distance learning. (n.d.). Cambridge Online Dictionary. https://dictionary.cambridge.org

التعلّم التحويليّ

Transformative Learning



حظيَ مفهوم التعلّم التحويليّ بإقبال قلّ نظيره في التعليم المعاصر نظريّةً وتطبيقًا، لما له من تأثير تحويليّ على المتعلّمين يظهر في حياتهم العمليّة؛ ذلك أنّه يغيّر ما نحن عليه بتغيير قدرتنا على المشاركة والانتماء والتفاوض بشأن المعنى (Sterling, 2001)، إذ ينطوي على عمليّة تأمّليّة تروم تحويل معتقدات المتعلّمين، وتوجّهاتهم وآرائهم وردود فعلهم العاطفية، في إطار العلاقة التفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم.

ظهر مفهوم التعلّم التحويليّ أوّل مرّة ضمن نظريّة التعليم المعاصر، بفضل أعمال عالم الاجتماع الأمريكيّ Mezirow في سبعينيّات القرن العشرين. ولم يكن طرح هذا المفهوم بعيدًا عن التأثّر بأعمال فلاسفة التغيير أمثال Habermas، وFreire، ولا بالتطوّرات التي شهدتها مكوّنات الشخصيّة في علم النفس مع Jung.

حسب أحد التعريفات، فالتعلّم التحويليّ: "هو عمليّة تشكيك في جميع افتراضاتنا الموروثة عن العالم وذواتنا، لتطهير الأساس، إن صحّ التعبير، من أجل بناء مجموعة بديلة من الافتراضات (أو النظرة إلى العالم) الأكثر ملاءمة لعصرنا. ليس ما يتغيّر هو محتوى فكرنا (الافتراضات الأساسيّة) فحسب، بل أيضًا طريقة تفكيرنا" (Jackson, 2008, p. X). وتبعًا لهذا التعريف، فإنّ ممارسة التعلّم التحويليّ في الصفّ الدراسيّ تبدأ بتعرّف المعلّم مع المتعلّمين على النموذج الثقافيّ السائد الذي يرونه غير ملائم، ثمّ يُفتح نقاش لمساءلة الافتراضات الأوليّة التي يقوم عليها، فيصيغ المعلّم مع المتعلّمين افتراضات أوليّة بديلة، يكوّنون على أساسها نظرة إلى العالم، ويبنون نموذجًا ثقافيًّا، ويبتكرون استراتيجيّات وسياسات ونظريّات بديلةً يختبرونها عمليًّا، كما يشار في المرجع نفسه.

ويضيف أنّ التحوّل ببساطة، في التعلّم التحويليّ، يحدث لدى المتعلّمين حين يغيّرون أسلوب تفكيرهم وحياتهم. وذلك على مستويين: مستوى المعرفة أو المعتقدات أو المشاعر أو القيم التي يفسّرون بها تجاربهم، وتندرج ضمن مخطّطات المعنى، ومستوى أنظمة القواعد التي تحكم عمليّتي الإدراك والمعرفة، وتندرج ضمن منظورات المعنى. فحين يواجه الشخص تجربةً تستدعي مساءلة منظورات المعنى، فإنّه يفكّر نقديًّا ويسائلها باتّجاه تحويلها. لكن ثمّة العديد من الظروف يمكنها أن تمنع حدوث التحوّل في المنظور. لذلك، شدّد المنادون بهذا النوع من التعلّم على توفير بيئة تعليميّة قائمة على الحريّة، والديمقراطيّة، والمساواة، والعدالة، والتعاون الاجتماعيّ، وهي من شروط المشاركة المثلى في الخطاب النقديّ.

تمتاز عمليّة التعلّم التحويليّ بكونها عمليّة واعية مقصودة، تبدأ بمعضلة، وتتقدّم إلى الأمام، إذ تتحوّل الافتراضات المشوّهة في البنى، من خلال التفكير الناقد، باتّجاه الانتقال نحو منظورات معنى ذات خبرة أكثر شموليّةً ونفاذيّةً وتكامليّةً.

كان للتعلّم التحويليّ، على غرار المفاهيم الرائجة في التعليم، مقاربات اعتنت بكيفيّة إحداث التحوّل لدى المتعلّمين، فسادت في البداية الرؤية النفسيّة النقديّة، ثمّ اقتُرحت رؤًى أخرى، منها: الرؤية التحليليّة النفسيّة، والرؤية البيولوجيّة العصبيّة، والرؤية الثقافيّة الروحيّة، والرؤية المتمركزة حول العرق، والرؤية الكوكبيّة (Taylor, 2017).

المراجع:

- Jackson, M. G. (2008). *Transformative Learning for a New Worldview Learning to Think Differently.* Palgrave Macmillan.
- Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change.* Green Books.
- Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: International issues in adult education.* Sense Publishers, pp. 17-29.

القضاء على فقر التعلّم: هدف لحفز العمل على محو الأمّيّة

أعلن البنك الدوليّ في السابع عشر من تشرين الأول عام 2019 هدفًا طموحًا في محاولة التعاطي مع أزمة التعليم الحاليّة، وهو خفض معدّل فقر التعلّم إلى نصف مقداره الحاليّ على الأقلّ بحلول عام 2030، وذلك ضمن خطة التعلّم لعمليّات البنك الدوليّ. يُعرّف "فقر التعلّم" أنّه عدم قدرة الأطفال في سنّ العاشرة على قراءة قصّة بسيطة وفهمها.

باستخدام قاعدة بيانات أُنشئت بالاشتراك مع معهد الإحصاء التابع لليونسكو، يقدّر البنك الدوليّ أن 53% من الأطفال في نهاية المرحلة الابتدائيّة في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل لا يمكنهم قراءة قصّة بسيطة وفهمها. في البلدان الفقيرة، تصل هذه النسبة إلى 80%. تعدّ هذه المستويات العالية من فقر التعلّم علامة إنذار مبكّر على أنّ جميع الأهداف التعليميّة العالميّة ذات الصلة في خطر.

جاء التركيز على القراءة بوصفها مؤشّرًا لفقر التعلّم لأنّ فشل الطفل في إتقان القراءة من شأنه أن يعوق قدرته على التعلّم طيلة حياته الاجتماعيّة والعمليّة. في إطار "تقييم الدراسة الدوليّة لقياس التقدّم في مهارات القراءة" التي تقيسها "الدراسة الدوليّة لتوجهّات مستويات الأداء في الرياضيّات والعلوم"، ظهر ارتباط وثيق بين معدّلات إتقان القراءة وإجادة الموادّ الأخرى خاصّةً الرياضيّات. إذ ثمّة ارتباط بين الموادّ وبين تعزيز مهارات القراءة وتنمية اللغات، التي تتّصل بتنمية التنظيم الذاتيّ للطفل بوصفها مهارةً اجتماعيّةً عاطفيّةً أساسيّةً.

إنّ تخفيض معدّل فقر التعلّم إلى النصف هو هدف وسيط، يتماشى مع جهود (مشروع رأس المال البشريّ)، وهو المشروع الذي أطلقته مجموعة البنك الدوليّ عام 2017. هذا المشروع قيد التنفيذ حاليًّا، تشارك فيه 12 دولة عربية ضمن خطّة البنك للاستثمار في الطفولة المبكّرة، وتحسين نتائج التعلّم لبلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. يستخدم البنك ثلاث ركائز في مساعدة البلدان على تحقيق هذا الهدف:

1. حزمة سياسات لتعلّم القراءة تتألّف من إجراءات تدخليّة قُطريّة أثبتت فعاليّتها في تعزيز إتقان القراءة على نطاق واسع: ضمان الالتزام السياسيّ والتقنيّ بتعلّم القراءة والكتابة على أساس خطط مُموّلة تمويلًا كافيًا، وضمان التدريس الفعّال لتعليم مبادئ القراءة والكتابة من خلال التعليم الفعّال جيّد الهيكلة، وإعداد المعلّمين للتدريس في المستوى الصحيح، وتوفير التدريب العمليّ للمدرّسين في المدرسة، وضمان تعميم النصوص على الجميع، وتعليم الأطفال بلغتهم الأمّ.

2. منهاج تعليميّ متطوّر لتعزيز النظام التعليميّ بأكمله، إذ يمكن مواصلة التحسينات في تعليم القراءة والكتابة، وتوسيع نطاقها، وتحقيق نتائج التعليم الأخرى جميعها. يتألّف هذا النهج من خمس ركائز: (1) متعلّمون مستعدّون متحمّسون. (2) معلّمون مؤثّرون أكفاء. (3) فصول دراسيّة مجهّزة للتعلّم. (4) مدارس آمنة شاملة. (5) نظام تعليميّ جيّد الإدارة.

3. أجندة طموحة للقياس والبحث، تشمل قياس كلّ من مخرجات التعلّم ومحرّكاتها، بالإضافة إلى مواصلة البحث والابتكار الموجّهيْن نحو العمل، بما في ذلك الاستخدام الذكيّ للتكنولوجيّات الجديدة، حول كيفيّة بناء المهارات الأساسيّة.

أشار التقرير إلى أنّ خفض فقر التعلّم إلى النصف يتطلّب التزاماتٍ سياسيّةً وماليّةً وإداريّةً ضخمةً، ونهجًا حكوميًّا كاملًا، واشترط تصميم عقد اجتماعيّ في البلدان المموَّلة يتسنّى بموجبه للأطفال، بغضّ النظر عن خلفيّتهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة أو العرق أو الجنس، الحصول على تعليم جيّد. كما أنّ رصد التقدم في تحقيق الهدف يتطلّب تحسينًا كبيرًا في القدرة على قياس التعلّم، خاصّةً في البلدان منخفضة الدخل. لذلك، دشّن (البنك الدوليّ) بالشراكة مع (معهد اليونسكو للإحصاء) منصّةَ تقييم التعلّم الجديدة، والتي ستُمكّن البلدان من تقييم تعلُّم الطلّاب بصورة أكثر كفاءةً وفاعليّةً. ستُستخدَم البنية التحتيّة الرقميّة، ونظم المعلومات مفتوحة المصدر لضمان وصول الموارد إلى جميع المعلّمين والطلّاب والمدارس في الدول المشاركة.

THE WORLD BANK

مقال

نحو مدرسة المستقبل

هيفاء نجّار

ونحن نتّجه نحو المستقبل، علينا المجابهة والحوار وإعادة النظر جذريًّا في كثيرٍ من مفاهيمنا وأدوارنا وأفكارنا ورؤانا. فالمرحلة القادمة لا تُواجَه بالانكفاء وإسقاط الفكرة والتنزّه في الماضي؛ فالانكفاء يعني إفساح المجال لهيمنة الماضي بأخطائه وعثراته وأدواته. إنّ المستقبل يولد من رحم الحاضر، ولا يأتي من ماضٍ يتحوّل إلى سيّد الأيّام. لذا، علينا أن نتعلّم كيفيّة إضفاء الديمومة على ما صحّ من وسائلنا في العمل، ومراجعة ما لم يصحّ، وتصويب أخطائنا دون الخوف من النقد الذاتيّ.

لا شكّ في أنّ التعليم هو بوصلتنا نحو المستقبل، ويبقى من أهمّ وسائلنا نحو التطوّر والنماء، وهو أحد أهمّ أدواتنا نحو التغيير ووأد العنف وكلّ ما يشلّ إنسانيّة الإنسان. من خلال التعليم نحافظ على المبادئ والقيم الإنسانيّة النبيلة ونصون الهُويّة. من أجل ذلك، نحن بحاجة إلى معلّمات ومعلّمين يحوّلون صمت المنهاج إلى حركة ونطق، ويصيّرون ثباته إلى أجنحة تحلّق في أعالي الفضاء؛ يجعلون من غرفة الصفّ الجامدة المحدودة مختبرًا ومشغلًا ومسرحًا ومنتدًى للحوار والجدل.

لقد آن الأوان لتكون المدرسة مختبرًا حقيقيًّا للبحث والتجريب، ومشغلًا للابتكار، ومحترَفًا للإبداع، وفضاءً للتعلّم المستمرّ، وذلك من خلال تطوير منظومة الإبداع والابتكار، وتحويل صفوفنا إلى مشاغل ومحترفات، وبيوتنا إلى أماكن تعلّم داعمة تنبض بالحياة،

وخلق شراكة كاملة بين البيت والمدرسة، وبين المدرسة والمصنع، وبين المدرسة ومراكز البحث والإبداع والاختراع والابتكار. من هنا، لا بدّ من أن تُبنى مناهجنا على طرح الأسئلة، لأنّ طرح الأسئلة والبحث المستمرّ عن الأجوبة هما اللّذان يجعلان من الإنسان متعلّمًا مرنًا خلّاقًا منفتحًا، واثقًا من نفسه عميقًا، كثيفًا قادرًا على الغوص إلى عمق الأشياء وفهمها، والربط بين القضايا، واستيعاب العلائق التي تحكمها. وهذا لا يتأتّى إلّا بمنهاجٍ ينحاز إلى العقل والإنسان؛ منهاج يُعلي من قيمة البحث والاستقصاء، ومن ثمّ، يُفرز تعليمًا لا يقدّم أفكارًا فقط، بل وحالات ومناخات أيضًا، تعليمًا لا يسرد بل يوقظ الأشياء ويفجّر أسرارها؛ ما يجعل الطالب يفكّر، لا ليكون هاجسُه النتيجة وحدها، بل والبحث والتعلّم الدائم أيضًا، يفكّر وهو يعي أنّه يجابه خطرًا ما وليس أن يكون حذرًا أو مطمئنًّا. هكذا نخرّج أجيالًا متسائلة مبدعة متمكّنة، غايتها المركزيّة الإنسان ونماؤه، وخير الإنسانيّة جمعاء.

لم يعد الكمّ معيارًا مهمًّا لأيّ منهاج، بل الكيف هو الأهمّ. لذا، على المدرسة أن تولي اهتمامها للكيف من خلال التركيز على المفاهيم والمهارات الحياتيّة والقيميّة، وربط التعليم بالحياة، وإعادة تصميم كلّ ما يتّصل بما يسمّى التتابع والمدى في المناهج في المراحل الدراسيّة المختلفة، والابتعاد عن المعلومات التي تخاطب الذاكرة فقط؛ فالذاكرة تتحوّل أحيانًا إلى ذوقٍ قمعيّ يقود إلى خضوع أعمى، فيتحوّل إلى طغيان أعمى. علينا محاربة الطغيان والظلم والعنف بشتّى أشكاله؛ العنف الذي ينخر في جسد المجتمع فيتركه أنقاضًا. علينا تكريس مبدأ الحريّة وسيادة القانون والتعبير عن الرأي مهما كان مختلفًا، وهذا ما ينشئ جيلًا يعلي من قيمة الحوار، ويتّخذه الوسيلة الوحيدة لحلّ المشكلات.

مثلما أنّ هناك أهميّةً للبعد العاموديّ للمناهج، فإنّ للبعد الأفقيّ أهميّةً كبرى أيضًا؛ فتكامليّة المناهج في الصفّ الواحد ضروريّة جدًّا، إذ المال والاقتصاد لا يعملان بمعزلٍ عن الرياضيّات، ومسائلها يجب ألا تُقدّم بمعزل عن أحداث تاريخيّة، ومسارات سياحيّة داخل الوطن وخارجه. ويتعيّن أن يتعاون معلّم الأدب مع معلّم التاريخ؛ فكم من رواية استندت إلى التاريخ والأحداث الكبرى. بل إنّ معلّم الرياضة أيضًا يتكامل عمله مع معلّم الفيزياء. إنّ هذا التكامل يعطي للتعليم معنًى، فلا تعود الفيزياء، مثلًا، علمًا مجردًا منعزلًا عن فروع المعرفة الأخرى، ولا يبقى التاريخ مسجونًا في كتب التاريخ.

إنّ المنهاج الذي يتّكئ على المهارات والمفاهيم، ويتوسّل البحث والاستقصاء لتعلّم الطلبة لا بدّ له من تقييم غير تقليديّ؛ فليست الورقة والقلم هما السبيل الوحيد للتقييم. هناك طرائق عديدة للتقييم الذي يخاطب قدرات الطلبة وميولهم. على المعلّم أن يكون مبدعًا في أساليب تقييمه كما هو مبدع في طرائق تعليمه. فالبحث، والمشاريع، وإنتاج قصص قصيرة أو رواية أو قصيدة، وإخراج مسرحية، وإقامة معرض، وإجراء تجارب في فروع العلوم، وابتكار تطبيق إلكترونيّ، وإقامة مشاريع زراعيّة؛ كلّ هذه أساليب تقييم أجدى من ذلك التقييم الذي يختبر الذاكرة.

نعي جميعًا أنّ الجامعات العربيّة والغربيّة تُخرّج آلافًا من حملة شهادة البكالوريوس في اللّغات والعلوم والرياضيّات والإنسانيّات. ونحن على يقين بأنّ هؤلاء الخرّيجين يمتلكون معرفة في تخصّصاتهم، ولكنّهم لا يمتلكون بالضرورة الأدوات التي تجعلهم قادرين على الوقوف بثقة أمام طلبتهم. إنّ الحصول على المعلومة اليوم أمرٌ يسيرٌ جدًا. لذلك، فإنّ المعلّم الذي لا يمتلك أدوات البحث وأساليب المحاججة وطرائق التواصل، لن يستطيع الاستمرار في مجال التعليم أو سيشعر بالإحباط فيصبح عبئًا على عمليّة التعليم، وهذا ما لا نريد الوصول إليه إن شئنا تحويل العملية التعلّمية إلى حلقات نقاش وجدل وبحث مستمرّ. ولهذا، يتعيّن على المدارس تأهيل المعلّمين قبل دخولهم غرفة الصفّ، وتعيين المعلّم ذي الخبرة الطويلة كي يكون مرشدًا لمعلّم جديد؛ يأخذ بيده ويقدّم له من خبراته في المواقف المختلفة التي تعرّض لها. فالمعلّم ليس حافظة للمعلومات ينشرها في غرفة الصفّ، إنما هو ميسّر ومرشد. إنّنا بحاجة ماسّة إلى المعلّم الرفيق لطلبته، المحبّ الحاضن الداعم المنفتح الذي يتحاور معهم بكلّ شفافيّة، ويقبل الاختلاف ويحترم الآراء الأخرى؛ حينئذ يتخرّج طلبة يحترمون الاختلاف ويُعلون من ثقافة الحوار.

مدرسة المستقبل لا تفتح ذراعيها لطلبتها فقط، بل للمجتمع المحلّيّ أيضًا، فتكون مركزًا ثقافيًّا للتنوير والتغيير والبحث والاستقصاء لطلبتها والمجتمع على حدّ سواء، تُعقد فيها الندوات واللقاءات الثقافية، وتكون مكتبتها مفتوحةً لأبناء الحيّ، وتنبض قاعاتها بالحركة والأنشطة، وتمتلئ ملاعبها بمن يريد أن يمارس رياضته فيها. إنّ على المدرسة أن تكون منبرًا للطلبة، يتحاورون فيه بكلّ شفافيّة وجرأة، وتوفّر لهم كلّ ما من شأنه أن يعينهم على الانطلاق بعيدًا، كي يسيروا على طرق يخلقونها بأنفسهم، لم تُرسم لهم من قبل. بهذا نبني مواطنًا مسؤولًا منتميًا منتجًا يخدم مجتمعه بحبّ وشغف.

المدرسة كائن اجتماعيّ يزدهر ويكبر بالمجتمع وأفراده المبدعين. لذا، من الضروري أن تبني المدرسة شراكات كاملة مع المفكّرين والمصمّمين والشعراء والأدباء والباحثين والمؤرّخين والمتخصّصين في الاقتصاد والمال وروّاد الأعمال، ليصبحوا شركاء لها في تحضير الطلبة للمستقبل. فضلًا عن ذلك، ثمّة ضرورة لعقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المدنيّ والقطاع الخاصّ، لكي يتبنوا إبداعات الطلبة ويعملوا على دعمها وتطويرها، فقد يبدأ الطلبة مشاريعهم الإنتاجيّة وهم ما زالوا على مقاعد الدراسة.

إنّ مدرسة المستقبل بحاجة إلى قائد متفتّح قابل للاختلاف، بل ويحتفي به؛ فالمختلف يحيينا، يجعلنا في يقظة دائمة، يدلّنا على أخطائنا، ويدفعنا إلى أن نكون أكثر كمالًا وأن نتجاوز أنفسنا. إنّه بمعنى أكثر دقّة ضوؤنا الآخر. إنّ القائد الحقيقيّ يحتاج إلى رفاق وشركاء، لا تابعين. الشركاء قادرون على الحوار والجدل. من هنا، يزداد العمل غنًى؛ فالقائد يعي أنّ التاريخ لا يُصنع من فوق، وإنّما يُصنع على أيدي البشر الرائين الخلّاقين، فقد يصل الواحد منّا بسرعة عندما يسير وحده، ولكنّه مع الفريق يقطع مسافة أطول، وتلك هي الرحلة الأجمل. فكما قيل: الطريق إلى البيت أجمل من البيت نفسه.

هيفاء نجّار
عضو مجلس الأعيان، والمديرة العامّة لمدرستي الأهليّة والمطران الأردنّ

سارة إمام

الإنسان مخلوق حكّاء بطبيعته، وتلك الطبيعة تسير جنبًا إلى جنب مع تطوّر اللغة لديه. أعمل في مجال رياض الأطفال منذ خمس سنوات. أستعرض في هذه المقالة بداية اكتشافي فنّ الحكي، وكيف قادتني أسئلة الأطفال إلى رحلة تعلّم قطعتها من القاهرة إلى هولندا، ثمّ إلى القاهرة مرّة أخرى، لتجريب ما تعلّمته مع الأطفال، وكيف تغيّرت أدوات فنّ الحكي خلال الجائحة.

البداية... طفل يسأل "لماذا؟"

كنت أقصّ حكاية (الأسد والفأر) على مجموعة من الأطفال (3-5 سنوات) في (مختبر الحكايات). وفيها يتعلّم الأسد حين ينقذه فأر صغير أنّ القوّة ليست في الجسد فقط. بعد انتهاء الحكاية تقدّم نحوي طفل باندهاش، وسألني: "ما الذي حدث للأسد؟" في البداية، حاولت فهم سؤاله بغية أن أستوضح مقصده. قمت بإعادة سرد أحداث القصة مرّة أخرى، وفور أن انتهيت ظلّت في عينيه تلك النظرة التي توحي بعدم الاقتناع. عاود متسائلًا: "لماذا؟"، حاولت الإجابة عن سؤاله، وقد طلب سماع الحكاية مرّة تلو الأخرى. بدا لي الأمر غرائبيًّا! كان الطفل الذي لم يتجاوز الثالثة يبحث في نفسه، وبنفسه عن إجابة مرضية لأسئلة أثارتها الحكاية في داخله؛ أسئلة يكتشفها كلانا لأوّل مرّة.

قرّرت عوضًا عن تكرار القصة شفاهة كما فعلت سابقًا، أن أقوم بإعادة سردها بطريقة لعب أدوار شخصيّات مختلفة في الحكاية، تارةً يلعب الطفل دور الأسد، بينما أقوم أنا بدور الفأر، ثم نعكس الأدوار. في كلّ مرّة كنت أراقب ردّ فعل الطفل، وأودّ لو نصل إلى لحظة يهتف فيها قائلًا: "وجدتها!". لم أكن أعرف عمّا نبحث، غير أنّ تلك الحكاية التي كنت أظنّها عابرةً بحكم خبرتي في التدريس، فتحت بابًا سحريًّا. أمسك هذا الطفل يدي، ودلفنا سويًّا إليه.

الموروث ... كنز أم (دقّة قديمة)؟

دفعتني لحظة الاستنارة تلك إلى فضول لمعرفة لماذا لم يكتف الطفل بما رويته بالفعل؟ لماذا أراد المزيد؟ وجدت نفسي أيضًا أودّ معرفة المزيد عن كلّ ما يتعلّق بعالم الحكايات. بينما أقرأ وأبحث، كنت أتحوّل إلى (تلميذة) خارج الصفّ الدراسيّ. اكتشفت عالمًا سحريًّا مليئًا بحكايات وروايات لا تنتهي، ومن كلّ أنحاء العالم؛ تحمل موروثات شعبيّةً وثقافيّةً عبر الزمن. لم أكن أقرأ الحكايات وحسب، بل وأتّفق مع بعضها، وأختلف مع بعضها الآخر. استيقظت بداخلي عين ناقدة.

تتبّعت الحكي بصفتيه فنًّا وتاريخًا. الحكي لون من ألوان الفنون المسرحيّة؛ شخصيّة الحكّاء في الموروث المصريّ الشعبيّ تدعى (الحكواتيّ)، وقد اختفت تدريجيًّا من واقعنا المعاصر، وأصبحت تنتمي إلى ما يسمّى بالدارجة (دقّةً قديمةً). معظم الأطفال اليوم يستخدمون الهواتف الذكيّة لساعات طويلة، فلا متّسع لهذا الفنّ. تفتّق ذهني عن تساؤل: كيف يمكن إحياء هذا الإرث المنسيّ في عالمنا اليوم؟ وكان هذا السؤال دليل رحلتي التالية في التعلّم.

تلمذة احترافية

ذهبت إلى هولندا وبحثت عن المكان الساحر الذي يدعى "بيت مزراب الثقافيّ"، وهو مركز ثقافيّ يستضيف أمسيّات حكي كلّ مساء لجموع من الناس من جنسيّات وثقافات مختلفة. علمتُ أنّه ثمّة مدرسة خاصّة للحكي تابعة للمركز الثقافيّ. لم أتردّد لوهلة؛ قررتُ الالتحاق فورًا بالمدرسة، وبدأت أولى خطواتي الاحترافيّة في تعلّم (فنّ الحكي) بوصفه فنًّا أدائيًّا. قام بتدريبي الحكّاء المبدع الشهير Sahand Sahebdivani. تعلّمت مهارات مثل: بناء الحكاية، وأدوات الحكي مثل: الصوت وتطويعه لنقل المعنى، والصمت أيضًا. استطعت في فترة قصيرة بناء أوّل عرض حكي لي، وتقديمه في المركز الثقافيّ ذاته. استمرّ العرض نصف ساعة؛ شعرت بتفاعل الجمهور مع حكاياتي الشخصيّة التي كنت أقصّها كأنّي أقصّها على جمهور من غرباء. تعمّقت مهاراتي في الحكي بلا بهلوانيّة أو استعراض. عبّر لي كثيرون عن تأثّرهم بحكاياتي برغم اختلاف ثقافتنا وظروفنا الحياتيّة. وحكى لي بعضهم عن مشاعر مرّوا بها كانت مماثلة لتجربتي، فشعرت بالاتّصال والحميميّة مع من حسبتهم غرباء.

العودة وخطة العمل

عدتُ إلى القاهرة واستكملت عملي في "مختبر الحكايات" بالحضانة. كان ذلك قبل الجائحة بشهور قليلة. طوّرت أدائي، ووضعت خطّةً أكثر تنظيمًا، من خلال المراحل الآتية:

مرحلة اختيار الحكاية

- ألتقط وأدوّن ملاحظات يوميّةً عن سلوكات الأطفال أثناء التعلّم واللعب.
- أقرأ الحكايات الكثيرة من كلا التراثين المصريّ والعالميّ. وأختار الحكاية معتمدةً على نظرتي لاحتياج الأطفال في سنّ ما قبل المدرسة.
- أحرص ألّا أتعرض إلى أيّة معتقدات دينيّة أو فلسفيّة. أنتقي مواقف إنسانيّةً بسيطةً. بخبرتي التربويّة، أرى أنّه يجب أوّلًا بناء منظومة القيم الداخليّة للطفل بصورة تتيح له التعرّف على المعتقدات المختلفة كافّة بحكايات متنوّعة. في مرحلة لاحقة، يصبح قادرًا على تكوين معتقداته باختياره الحرّ بعد أن يكوّن اللبنات المؤسّسة لمنظومته الأخلاقيّة.

مرحلة بناء الحكاية

- بعد الانتهاء من اختيار الحكاية، أعيد كتابتها من جديد متّبعةً ما تعلّمته من مهارات جديدة، ودمجها بخبرتي في التعامل مع الأطفال يوميّا.
- أفكّك الحكاية إلى مشاهد بصريّة متسلسلة. في تلك المرحلة، أحرص على حذف مشاهد العنف مثل القتل، أو الضرب، أو أيّ انتهاك جسديّ أو معنويّ. أؤمن دائمًا أنّ العنف المعنويّ أو الجسديّ هو أصل المشكلة، لا حلّها. كما أتأكّد أيضًا من ترسيخ مبدأ المساواة بين الجنسين حتّى في تلك السن المبكّرة من التكوّن.
- أستشعر بعمق كلّ شخصيّات الحكاية مع اختلافاتهم، أمنحهم صفات مميّزة، وأتحرّك من خلال حواسّي لأرسم ملامح شخصيّة كلّ دور في الحكاية.

مرحلة الحكي

- أحكي القصّة أمام مجموعة من الأطفال باستخدام مهاراتي الأدائيّة مثل: تغيير صوتي حسب الشخصيّة في أوقات، أو الصمت قليلًا في أوقات أخرى لجذب الانتباه. أهتمّ بإيصال الحكاية بالحواسّ لتتّصل وحواسّ الأطفال المختلفة.
- أراقب ردود فعل الأطفال أثناءَ الحكي. لاحظت استجابةً، وإقبالًا منهم أكبر بكثير من ذي قبل؛ وجدتها في تعبيرات وجوههم وصمتهم التامّ أثناء الحكاية، بل وحين أصمت في لحظات تستمرّ وجوههم متحفزّةً لمعرفة المزيد.

مرحلة ما بعد الحكي

بعد انتهاء الحكاية، نخصّص وقتًا ليخبرني كلّ طفل برأيه/ها. كانت ردود أفعالهم كالآتي:

- أطفال يخبرونني دون مواربة عن رأيهم في الحكاية: إعجابهم ببطل أو بطلة الحكاية، أو استيائهم من أحد الشخصيات، وفي بعض الأحيان خوفهم من شخصيّات بعينها.
- أطفال تأتي ردود فعلهم في صورة تقمّصهم للشخصيّة المؤثّرة في الحكاية، إذ يحملونها معهم وهم يلعبون مع أنفسهم، أو مع أقرانهم.
- أطفال يتفاعلون عن طريق الرسم، وثمّة من يظلّ صامتًا، وبعد مرور أيام يشاركني فجأةً بتعليق أو سؤال يخصّ الحكاية!

تعودت أن أتقبّل كلّ طفل بطريقته، وقدرته على التعبير عن نفسه. حظيت أيضًا بردود فعل من الأهل أنفسهم، حين يتساءلون عن شخصيّة بعينها لم يكفّ الطفل عن الحديث عنها في المنزل.

أثر الجائحة على الحكي

قبل الجائحة، كنتُ أتبع أسلوب الحكي المباشر مع الأطفال وهم يجلسون أمامي في الصفّ. كنت أنظر إلى وجوه الأطفال المعبّرة كلّما تعمّقت في سرد الحكاية؛ ألتقط لحظةً بلحظة ردود فعلهم المنطوقة أو الجسديّة. بحدوث جائحة كورونا، أُغلقت الحضانة، كما هو الحال في معظم أنحاء العالم. سعيت لإبقاء التواصل مع الأطفال بطريقة جديدة، ألا وهي استخدام الفيديوهات المصوّرة. لم تختلف أيّة مرحلة من المراحل المذكورة أعلاه، سوى في المرحلة النهائيّة، إذ كنت أحكي الحكاية وأنا أنظر لعدسة الكاميرا. قمت بتجميع الفيديوهات كافّة عبر قناة خاصّة بي على "يوتيوب" لتكون الحكايات متاحةً للجميع. شاركت الفيديوهات مع أهالي الأطفال من خلال صفحة العمل الرسميّة، ومن خلال صفحتي الخاصّة على "فيسبوك". لم يختلف اختياري لمحتوى الحكاية عن قبل الجائحة بل استمرّ على القواعد التي وضعتها سابقًا، لأنّي أؤمن بها.

تجربة الحكي قبل الجائحة وبعدها لها مزاياها وعيوبها. الحكي المصوّر أتاح لي الفرصة لتقديم الحكاية في أحسن صورة ممكنة. أصبح لديّ الوقت الكافي للتحضير للحكاية والتمرّن عليها مرّات عدّة قبل تصويرها. بتّ أضيف عنصرًا آخر، وهو اختيار ملابس تعبر عن الجوّ العامّ للحكاية أو الشخصيّة الرئيسة. أتيحت لي الفرصة لإشراك الأهل في هذا التواصل الذي كان يحدث سابقًا يوميًّا بيني وبين أطفالهم في الصفّ الدراسيّ فقط. أصبح جمهور الحكاية هو الأطفال وذويهم. أيضًا تواصلت مع مجموعة عمريّة أكبر متمثّلة في إخوة تلاميذي وأصدقائهم. تمكّنت من الوصول عبر فيديوهات القصص إلى أطفال غادروا الحضانة، وبدؤوا الالتحاق بالمدرسة.

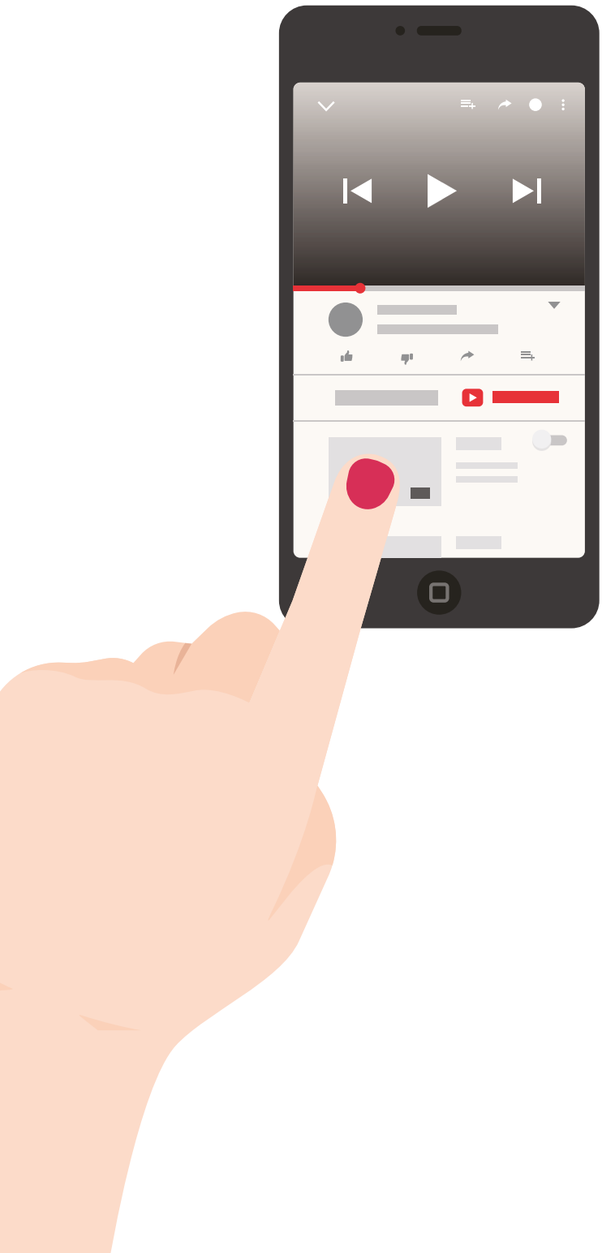
بالرغم من كلّ ذلك، كنت أفتقد أن أرى وجوه الأطفال فور سماعهم الحكاية. عبر الفيديوهات المصوّرة، لا أرى ولا أستشعر ردود فعل الأطفال اللّحظيّة كما هو الحال في الحكي المباشر. تأتيني ردود الأفعال في حال الحكي المصوّر من خلال أهالي الأطفال. نظرًا لطبيعة السنّ الصغيرة لطلابي، أتلقّى ردود فعل الطفل من خلال تعليقات الأهالي المكتوبة. من ناحية أخرى، تلقّيت صور أبنائهم وهم يسمعون الحكاية، بفيديوهات، ورسائل صوتية من الأطفال أنفسهم يعبّرون فيها عن رأيهم في الحكاية المقدّمة عبر الفيديو. قام بعض الأهالي باستكمال الحوار الذي تطرحه الحكاية، وتطويره مع أطفالهم.

يمكنني القول، بعد خوض تجربة الحكي الحيّ مع الأطفال، وتجربة الحكي المصوّر: إنّني أريد الاستمرار في الاثنين معًا. أفضّل الحكي المباشر أكثر من المصوّر، غير أنّي تعلّمت كثيرًا من تجربة القناة في "يوتيوب". الفيديو يتيح لي الفرصة للوصول، واستمراريّة التواصل، والتواصل مع أشخاص أكثر باختلاف أعمارهم وأماكنهم حول العالم.

تأمّل في رحلة التعلّم

فنّ الحكي عندي هو تواصل إنسانيّ مجتمعيّ استشعرته في بداية الأمر بوصفي معلّمةً تحكي الحكايات في تعابير وجوه أطفالي وردود فعلهم، وأدركت عمق تأثيره حين وقفت على خشبة المسرح حكواتيّةً أشارك الجمهور حكاياتي الشخصيّة لأوّل مرّة. أرسم الآن خطًّا بين كلا المحطّتين، وأفهم نقطة الوصل بينهما أكثر، فنحن البشر -بكل اختلافاتنا- نحتاج أن نستمع بصدق للآخر، أن نتوقّف عن الكلام ونصغي لما سيرويه لنا شخص آخر، نسمح لأنفسنا بالذهاب في رحلة إلى عالمه من خلال الحكاية، وهناك في هذا العالم الموازي نتوحّد مع الشخصيّات؛ نرى ونسمع ونشعر ونعيش ما يعيشون. ومع نهاية الحكاية نرجع لأنفسنا، ومعنا بذرة الحكاية التي تطرح أسئلة بداخلنا قد لا نجد الكلمات الكافية للتعبير عنها، وتستمرّ رحلة البحث والتعلّم اللّانهائية بمرور الزمن، تستمرّ الحكاية.

سارة إمام
معلّمة روضة
مصر



مَعَ أنّ الاسم قد يوحي باستخدام تقليديّ لوسيلتين قديمتين معروفتين في التعليم، السبورة والطبشورة، إلّا أنّ منصّة "طبشورة" التي أطلقتها (الجمعيّة اللبنانيّة للتعلّم البديل) عام 2014 أصبحت تجربةً رائدةً في توظيف التكنولوجيا في التعليم، ليس في لبنان وحده، بل وعبر خطّة توسّع واعدة لبلدان أخرى عدّة.

بدأت الفكرة بالعمل مع الأطفال المصابين بالسرطان، الذين يبقون في المستشفى لآماد طويلة، ما يعوق مسار تعليمهم أو اللّحاق بالاختبارات الرسميّة. وسرعان ما تطوّرت وتحوّلت إلى منصّة إلكترونيّة مكمّلة للمنهاج الدراسيّ اللبنانيّ.

جاءت المبادرة ضمن اتفاقيّة تعاون بين (المركز التربويّ للبحوث والإنماء) و(الجمعية اللبنانيّة للتعلّم البديل) في إطار إنتاج المنشورات التربويّة وبثّها، وإيصال موارد رقميّة ونشاطات ومعلومات إلكترونيّة إلى المتعلّمين، خصوصًا في المناطق النائية أو مناطق اللاجئين، على أن تتراصف هذه الموارد مع الأهداف التربويّة والثقافة المحليّة.

تعتمد المبادرة أيضًا على تطبيق "طبشورة في صندوق"، وهو "صندوق" تم تطويره باستخدام تقنيّة "راسبيري باي" وهي خادم إلكترونيّ صغير للغاية منخفض التكلفة، غير متّصل بشبكة الإنترنت. هذا ليتجاوز المعلّمون مشكلة ضعف الإنترنت، وانقطاع الكهرباء في المناطق النائية.

يُحمَّل "الخادم" بمحتوى مبادرة طبشورة الخفيف، وهو عبارة عن ذاكرة حُمّل عليها موارد تعليميّة رقميّة. يعمل الصندوق مع أجهزة "باور بنك" (أو مخزن الطاقة)، ويمكن توصيله مع ما يصل إلى 30 حاسوبًا. أما منصّة طبشورة فتستخدم "موودل" (Moodle)، وهو نظام تعليميّ مجانيّ أُدمج مع مُلحقات نظام (H5P). المنصّة مجانيّة، ويمكن لأيّ شخص التسجيل، والاستفادة من الأنشطة دون التعثّر بحقوق النشر.

يتوافق محتوى مبادرة "طبشورة" مع المنهاج الدراسيّ اللبنانيّ، ويقدَّم بصورة موارد وأنشطة تفاعليّة تهدف إلى تعزيز المعرفة والتفكير الناقد، ومهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيّات. المصادر متوفّرة بثلاث لغات: العربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة، فضلًا عن الموارد اللّاصفيّة في مجالات الفنون، والثقافة، والتربية المدنيّة، والمهارات الحياتيّة.

يُصمَّم المحتوى بصورة تُحفّز الطالب على التعلّم الذاتيّ وتنمية الاستقلاليّة في التعلّم، إلّا أنّ المنصّة ليست بديلًا عن المدرسة أو المدرّس، بل تعمل بصفة داعمة. تستهدف منصّة "طبشورة" الطلّاب الذين لا يستطيعون الذهاب إلى المدرسة، أو ليس ثمّة أحد يستطيع مساعدتهم في المنزل. تتدرج الأنشطة كي تبني المفاهيم الأساسيّة للمادّة. هكذا يستطيع الطالب المتابعة في ما لم يستطع تعلّمه أو الوصول إليه. كما أنّ المنصّة تعفي المعلم من أيّ عمل إضافيّ غير المعتاد. كما أنّ تصميم المحتوى يعتمد على المرونة الكافية لإعادة استخدامه في بلدان أخرى. طُوِّر المحتوى تعاونيًا من المدرسين والخبراء التربويّين المحليّين.

في ظلّ جائحة كورونا برزت فعاليّة مبادرة "طبشورة" كونها قائمة على استخدام التكنولوجيا في التعليم لمن يعانون من صعوبة في الوصول إلى المدارس. ونظرًا لصعوبة إنشاء محتوى إلكترونيّ وتوفيره بطريقة مبتكرة للمستخدمين أو الطلّاب، بالإضافة إلى كلفة ذلك، عملت المبادرة على برامج عدّة، منها الموجّه للروضات مع أكثر من ألف نشاط للأطفال في الروضات، وكذلك للمرحلة التكميليّة من الصفّ السادس حتى الصفّ التاسع، والعمل مع ما يزيد عن 3000 طالب لبنانيّ. وكذلك برامج تدريب المعلمين وتمكينهم من العمل على المنصّة، واستخدام النشاطات الإلكترونيّة، ودمجها مع العمل في الصف. هذا بالإضافة إلى برنامج "طبشورة بلَس" الذي تعمل المؤسّسة على تطويره بصورة مستمرّة.

يعمل فريق "طبشورة" ضمن خطّة توسّع تشمل عقد شراكات مع منظّمات دوليّة وعالميّة مثل: GIZ، Malala Fund. وثمّة خطّة مستقبليّة للعمل في كلّ من تركيا والأردنّ.

حصلت منصّة طبشورة على عدد من الجوائز المحليّة والعالميّة: جائزة الأمم المتحدة Equal InTech Award ،2018 كما اختيرت ضمن أربع مبادرات في "تكنولوجيا التعليم" ضمن برنامج "وايز" في قطر لدعم الابتكار للعام الدراسيّ 2018-2017.

توجّهات معاصرة في التربية والتعليم

صدر كتاب "توجّهات معاصرة في التربية والتعليم"، للدكتور سعادة عبد الرحيم خليل، في طبعته الأولى، عام 2013. ولعلّنا نتساءل، إذ نُلقي نظرة على فهرسه الموضوعيّ، عن الخيط الناظم لعناوين مقالات نُشرت متفرّقة، وجُمعت بين دفّتيْ هذا الكتاب.

ولعلّ قُرَّاءَ الكِتَابِ، خصوصًا من يتوجّه إليهم المؤلّف، وهم المعنيّون بالشأن التربويّ، سيدركون ترابط فصوله السبعة حين يثير مسألة التعليم في عالم متغيّر، ويربطها بمشكلتين رئيستين أصابتا جسد التعليم في الوطن العربيّ، وهما: جمود مناهج التدريس، وعدم قدرة التعليم على التكيّف مع المستجدّات، واستيعاب اتجاهات التعليم الحديثة، والاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة وتوطينها. وهذا ما يفسّر من منظور المؤلّف كون أنظمة التعليم في جميع أنحاء الوطن العربيّ متخلفةً في أهدافها، وأساليبها، واستراتيجيّاتها، وارتباطها بالحياة.

سينفتح قرّاء الكتاب على موادّ بحثيّة، تمكّنهم من فهم ما يرمي إليه المؤلّف حين يربط الهدف من التعليم بكيفيّة حصول التعلّم في بيئة متغيّرة باستمرار؛ ففي ظلّ الظروف الحاليّة، ينبغي أن نكرّس حيّزًا كبيرًا من وقتنا للتفكير في مستقبل التعليم في عالم تكنولوجيا المعلومات، وثورة الاتصالات والعولمة، وكيف ستؤثّر طرق استخدام التكنولوجيا من قبل المدرّسين والطلّاب في الإعداد لتعلّم يبني الطّالب بناءً شاملًا؛ اجتماعيًّا ونفسيًّا وأخلاقيًّا وأكاديميًّا.

يُشدّد الكتاب على ضرورة تعليم استشرافيّ، ينطلق من استيعاب جميع المتدخّلين في العمليّة التعليميّة لأهمّ النظريّات التي تُكرّس التعلّم والتعليم مدى الحياة بتوجيه ذاتيّ في بيئة صحيّة. فنظريّة الذكاء المتعدّد تُعين على استخلاص أساليب تدريس تناسب كلّ طالب حسب أنواع الذكاء التي يتمتّع بها (الذكاء المجرّد، والذكاء الحسّيّ، والذكاء الاجتماعيّ، والذكاء العاطفيّ، وغيرها). وليس أقلّ ما يُفاد من هذه النظريّة أنّها تبعث الحياة في جسد المنهاج الدراسيّ، وطرق التقييم، وصياغة المقرّرات الدراسيّة، ما يؤهّل البيئة التعليميّة لتكون منفتحةً على التغيّرات العالميّة.

يراهن الكتاب، في سبيل تطوير أنظمة التعليم في الدول العربيّة، على مقارعة العلوم التي تنصبّ على فهم الدماغ، مثل علم الإبداع، الذي عُرف بمسمّيات متعدّدة (التعلّم المتسارع، والبرمجة اللّغوية العصبيّة، والتعلّم الكميّ، والتخطيط العقليّ، وغيرها)، داعيًا إلى تدريس هذا العلم بفروعه المختلفة، وجعله جزءًا من مناهج التعليم. ولا غنًى لنا أيضًا، حسب مؤلّف الكتاب، من أجل تحسين حياة المتعلّمين الذين يعانون اضطرابات في التعلّم، من الاستعانة بالمعارف حول كيفيّة عمل الدماغ وأطوار نموّه، ومراحل التطوّر العقليّ.

يُحلّل الكتاب في صفحاته الأخيرة، مشاهد العنف التي تبثّها وسائل الإعلام عبر برامجها، وأثرها في توليد الخوف والرعب في نفوس الأطفال، ويقدم حُزمة استراتيجيّات

التربية الصحيحة، التي تساعد الآباء على مجابهتها، مستعينًا بأبحاث في مجال التطوّر المعرفيّ. فضلًا عن ذلك، يعرض التأثيرات الإيجابيّة والسلبيّة لوسائل الإعلام الإلكترونيّة على تطوير معرفة الأطفال وسلوكهم. وينتقل الكتاب إلى البحث في السؤال حول قدرة الوسائل التكنولوجيّة على حلّ مشكلات التعليم المعاصرة، رافضًا المراهنة على التكنولوجيا وحدها، مؤكّدًا أنّ التعليم ليس عملًا تجاريًّا، ولن تُحقق فيه الحواسيب مكاسب إنتاجيّةً على غرار ما حقّقته في عالم الأعمال التجاريّة. مع ذلك، حقّقت التكنولوجيا مكسبين مهمّين، توسّع فيهما الكتاب، هما التأثير على التدريس وأساليبه، وتيسير الاتصالات وطرقها. ويؤكّد الكتاب أنّ إدراج التكنولوجيا الحديثة في البرامج التعليميّة في المدارس لهو عملٌ معقّد، ويحتاج إلى استراتيجيّة ذات أهداف واضحة. وأختتم بمقولة سعادة عبد الرحيم خليل: "إنّ المعلّم الموهوب والماهر والخبير في مجاله والمتحمّس لعمله يبقى ويظلّ هو المؤتمن الوحيد والقادر على تحديد النتائج التعليميّة. وهذا لا ولن يتغيّر أبدًا. وتبقى التكنولوجيا مجرّد معزّز ومحفّز لقدرة الطّالب والمعلّم كليهما" (ص 151).

المؤلف: سعادة عبد الرحيم خليل
الناشر: مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع
سنة النشر: 2013
عدد الصفحات: 160

مقال

الحديقة البيداغوجيّة

التربية البيئيّة في سياق إجرائيّ

عمر برمان

تُعدّ التربية البيئيّة بوّابة تنمية الوعي البيئيّ للأفراد والمجتمعات، إذ يدرك الإنسان من خلالها العلاقة بينه وبين محيطه، ويدرك تفاعلات هذه العلاقة وآثارها. إلّا أنّنا بوصفنا تربويّين مهتمّين بالتربية البيئيّة نكاد نجزم أنّ هذه العلاقة بين الإنسان ومحيطه ما زالت في مستواها الإدراكيّ في مدارسنا وفي أدبيّاتنا البحثيّة، ولم ترقَ بعدُ إلى أن تكون علاقةً سلوكيّةً معرفيّةً إجرائيّةً.

المناهج التربويّة المحدَّثة لا تخلو من مفاهيم ومصطلحات تتعلّق بالبيئة والإنسان، لكنّ تلك المفاهيم والمصطلحات لا تعدو أن تكون معلومات يسترجعها الطالب لنيل العلامات. المراد الحقيقيّ من التربية البيئيّة أن تربّيَ إنسانًا يحافظ على بيئته بسلوك واعٍ.

لعلّ ضعفَ نجاعة برامج التربية البيئيّة في التعليم يعود إلى عدة أسباب، منها:

- عدم وجود معلّم مؤهّل معرفيًّا ووجدانيًّا لقيادة التربية البيئيّة، إذ يتطلب المحتوى معارف متشابكةً واستراتيجيّة تعليم نشط يتجاوز التلقين والمحفوظات.
- ظروف الاكتظاظ في المدارس، وعدم وجود فرصة لنقل المعارف النظريّة إلى حيّز الفعل.
- غياب موازنة حقيقيّة لجعل التربية البيئيّة أمرًا إجرائيًّا في المدرسة، على الأقلّ توفير الوسائل العلميّة الضروريّة لتقريب المفاهيم.
- غياب سياسة واضحة تشجّع المدارس الخضراء.
- غياب نماذج ناجحة استثمرت في التربية البيئيّة، وأنتجت مشاريع خضراء، في مجال العلوم أو ريادة الأعمال.

أمام هذه الأسباب وغيرها، يجد التربويّ المتحمّس لواقع أفضل نفسَه ملزمًا أن يتجاوز مرحلة الانتقاد إلى المبادرة. لذا، وجب تفعيل ما نملك من زاد معرفيّ لخلق فرصة للتكيّف والتقدّم لتقديم بدائل تستغلّ ما هو متاح توصّلا إلى ما هو مطلوب.

سياق التجربة

بدأت "النوادي الخضر" تشيع في مدارسنا، وقد كنتُ جزءًا من تجربتين مع المنتدى العربيّ للبيئة والتنمية؛ أولاهما في 2010، وكانت حول تفعيل التربية البيئيّة عبر الأنشطة في مسابقة لترشيد استهلاك المياه في المدارس، والأخرى في 2013، وكانت مسابقة لإنشاء صفحة في "فيسبوك" على منوال دليل التربية البيئيّة.

أفضت التجربة الثانية إلى إصدار دليل بعنوان "كيف تؤسّس مشروعا بيئيًّا مدرسيًّا؟"، وإلى تدريب أكثر من 20 مدرسة عبر الوطن العربيّ في دورات مختلفة. وقد أضاف إلى حماسنا أنّنا حزنا مركز الصدارة في المرّتين. وبعد ذلك، تبيّن لي أنّه يجب علينا توسيع دائرة التربية البيئيّة في سبيل استدامة الأثر، ما يحدوني اليوم إلى عرض فكرة الحديقة البيداغوجيّة، وهي مشروع أقدّمه من رحم التجربة الميدانيّة، مع أنّه في بدايته، ليكون وسيلة لتفعيل التربية البيئيّة واستدامة ممارساتها، ونقلها من النظريّة إلى الإجراء.

في هذا التصوّر كفايات مستهدفة مبنيّة على معارف وأبحاث، وهي تتمتّع بقابليّة التحسين والتطوير، غير أنّني تجاوزتُ الأبحاث النظريّة حولها، وركّزت على التدخّل الإجرائيّ الذي يجيب عن سؤالين: ماذا؟ ولماذا؟

الحديقة البيداغوجيّة

من نحن؟

الحديقة البيداغوجيّة هي فضاء طبيعيّ مفتوح للتعلّم والتثقيف يعتمد الملاحظة والمشاهدة والممارسة وعيش التجربة الشخصيّة في التّماسّ مع الطبيعة، ويهدف إلى تنمية مهارات حبّ الاطّلاع والاستكشاف والتفكير الاستراتيجيّ الساعي إلى التنمية المستديمة عبر التفكير في الطبيعة وربطها بالحياة المعاصرة. وذلك، من خلال ورشات تكوين وتدريب ومرافقة موجّهة لشرائح عمريّة مختلفة (الأطفال وطلّاب المدارس وطلّاب التكوين المهنيّ/ الجمعيّات/الفرق التربويّة...).

تقع الحديقة المثال لهذا التصوّر في مدينة مسعد بالجزائر، على مساحة صغيرة تبلغ قرابة 1000 متر مربع مصمّمة لاستيعاب أفكار كثيرة. الحديقة في بدايتها، وقد تجاوزت مرحلة شراء العقار وتسويره وتصميم شكله، وهي في مرحلة التشجير، حيث تجمع بين أشجار مثمرة وحرجيّة، وتحتها نباتات طبيّة وعطريّة ونباتات للزينة. تستوعب في الزيارة الواحدة فوجًا من 10 إلى 13 طالبًا، ويكون ذلك بموعد مع إدارة الحديقة لتحديد أهداف الزيارة ليتمّ تحضير المقاربات المناسبة لها. أدير الحديقة بنفسي، وهي نتاج خبرة ميدانيّة في التربية والتعليم، وتمثّل مبادرة شخصيّة لوضع اليد على ما لم تستطع المدرسة الوصول إليه، ولو بإمكانات بسيطة، فبدل أن نلعن الظلام نبادر بإيقاد شمعة. ونأمل أن نشارككم قريبًا نشاطاتها البيداغوجيّة بالصور والفيديو تحت ظلّ أشجارها وبين أوراق نباتاتها وفي أحضان مرافقها مع جيل المستقبل.

الرؤية:

حديقة بيئيّة نموذجيّة تحقّق مبدأ التنمية المستديمة، وتقدّم مرجعًا علميًّا تثقيفيًّا في المدينة. تنشر مقاربة جديدة في التعليم الجيّد، وتساهم في صياغة إجرائيّة لمعارف مدرسيّة: التربية البيئيّة، والعلوم الطبيعيّة، والمهارات الحياتيّة.

المنطلقات:

- نؤمن أنّ المدرسة وحدها لا تكفي لتكون مصدرًا وحيدًا للتعلّم.
- نؤمن أنّ التعليم الجيّد يقرن النظريّ بالتطبيقيّ، ويوسّع موارد التعلّم الصفّيّ واللّاصفّيّ.
- نؤمن أنّ مواطن القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى مهارات حياتيّة أساسيّة لا يمكن تلقينها نظريًّا.
- نؤمن أنّ العودة إلى الطبيعة بأسلوب علميّ ضرورة حتميّة.
- نؤمن أنّ الطبيعة مورد ثرّ للتعلّم بالكفايات العَرَضيّة.
- نؤمن أنّ الطبيعة فضاء للتعلّم المفعم بالحيويّة والنشاط.
- نؤمن أنّ الأفكار الكبيرة تبدأ في مساحات صغيرة وبإمكانات بسيطة أحيانًا.

الوسائل:

1. ورشات تكوين وتدريب:

- دورات تكوينيّة لطلّاب المدارس (فلّاح المستقبل/ بستانيّ المستقبل)
- دورات تكوينيّة للطواقم المدرسيّة (أساتذة ومشرفين)
- فنّ تزيين المنازل والمساحات بالنباتات
- تطعيم النباتات والأشجار
- صناعة السماد الطبيعيّ
- صناعة هرمون التجذير الطبيعيّ
- تكثير النباتات بأنواعها
- الزراعة المنزليّة
- الزراعة المائيّة
- تربية النحل
- صناعة الغذاء الطبيعيّ والبدائل الغذائيّة الطبيعيّة

2.استضافات: تستضيف الحديقة دوريًّا شركاء جددًا من أصحاب الابتكارات الخضراء لتقديم عروض وورش ومرافقة. لدينا شبكة من العلاقات مع محترفين في مجال الزراعة والبيئة يمكن الاستعانة بخبراتهم في مواعيد مبرمجة.

3. زيارات ميدانية: تستقبل الحديقة كلّ من يرغب في التعلّم والتثقيف في مجال الطبيعة والحياة كالرحلات الميدانيّة لطلّاب المدارس.

4. نمذجة: تقديم نموذج في التكامل الوظيفيّ والتنمية المستديمة تتكامل كلّ عناصرها وظيفيًّا. وتقديم نموذج واقعيّ في الاعتماد على الطاقة الشمسيّة، وترشيد استهلاك المياه، وفنّ إدارة الفراغ والمكان.

5. مختبرات: توفير مختبرات صغيرة مجاهر ومكبّرات تعليميّة، والتوجّه نحو المختبرات البديلة. وتوفير محطّات قياس سرعة الرياح واتّجاهها، وقياس الضغط والحرارة، ونسبة الأوكسجين وثاني أوكسيد الكربون، وحموضة الأرض (PH). وتعليم استخدام البوصلة.

6. مكتبة: توفير مكتبة خضراء تشمل مصادر ورقيّةً ومرئيّةً ووسائل تعليميّةً حول مستجدّات الاقتصاد الأخضر والتنمية المستديمة.

7. نماذج تقنيّة: الريّ المؤتمت، والتطبيقات الإلكترونيّة الزراعيّة.

8. مستنبت: نوفّر مستنبتًا لنباتات الزينة والورود وغيرها من نباتات الزراعة المنزليّة.

9. مساحة لعب: أنشطة مختلفة للتسلية والتخييم وأسلوب الحياة القريب من الطبيعة، وفرصة لملامسة التراب.

10.متجر للوازم العناية بالنباتات.

11.معرض تراثيّ دائم للأدوات التقليديّة.

12.تربية حيوانات: دجاج بيّاض، سمّان، حمام، أرانب.

13.منحلة صغيرة.

14.مشروبات ومأكولات صحيّة للزوّار.

15.عتاد فلاحيّ صغير للعب الأدوار .

مقاربات بيداغوجيّة مقترحة

• **مقاربة التطبيق والعمل الميدانيّ:** تعتمد هذه المقاربة على دمج بين التعليم النظريّ والتعليم التطبيقيّ، إذ يتلقّى الطلّاب معارف نظريّةً ويتوّجونها بتطبيقات عمليّة على التراب والنبات والأشجار.

• **مقاربة اللعب والتسلية:** التعلّم باللعب، مثلا: لعبة تحدّي التعرّف على النباتات العطريّة بحاسّة مختلفة كل مرّة. وهي لعبة تمثّل نشاطًا ممتعًا حتّى في الصفّ.

• **مقاربة الممارسة العلميّة:** مثلًا، جلب حفنة تراب ووضعها تحت مجهر إلكترونيّ يسمح برؤية كائنات حيّة لا يتخيّل الطفل وجودها. وقد جربّت هذه المقاربة، ولاقت شغفًا كبيرًا من الطلبة. أو تجربة رصد الحشرات والطيور عن طريق مراقبة سلوكها، ومحاولة فهم بعض جوانب حياتها. أو رصد النجوم. وكلّ ذلك يحدث في بيئة توفّر اللّازم من تقنيّات وبنية تحتيّة.

• **مقاربة الفنّ والخيال:** نعتمد على ورشات الرسم وإعادة التدوير، منطلقين من فكرة أنّ المدرسة التي لا تحرّك اليد لا تحرّك العقل.

• **مقاربة تاريخيّة وجغرافيّة:** جمع الموروث الشعبيّ لمنطقتنا حول الأرض وتوظيفه مع الطلبة، مثل: الحفاظ على البذور الأصلية، ومهارات العيش، وقيم التعلّق بالأرض وإعمارها، وتاريخ الشعوب في علاقتها بأرضها، والفنون المتعلّقة بذلك.

• **مقاربة التعبير:** إثراء معجم الطلبة باستخدام التسميات العربيّة الفصيحة لوصف مفردات الحياة الفلاحيّة والعلميّة، وربما لاحقًا نضيف اللغة الإنجليزيّة. وهذا مهمّ للتعبير الشفويّ والكتابيّ، وكتابة التأمّلات التي ترسّخ التعلّم الذي حدث في أثناء الزيارة.

سنوفّر أدلّةً مطبوعةً لهذه المقاربات وغيرها، يفيد منها غيرنا حسب اتّفاقات مع المشرفين على كلّ فوج. وهي مقاربات تساند الكثير من المحتوى التعليميّ المعمول به أصلًا في المدرسة، فتكون الحديقة مرفقًا مساندًا للعمليّة التعليميّة، سواءً في التعليم الخاصّ أو العامّ. والحديقة معدّة لتكون جاهزةً في أيّ وقت بناءً على طلب المشرفين أو الأهالي أو منظّمات العمل المجتمعيّ.

خاتمة

الحديقة البيداغوجيّة بقدر ماهي فضاء تعليميّ جاذب بمقاربته التفاعليّة، فهي أيضًا تفتح باب ريادة الأعمال في مجال التعليم من خلال الصناعات الإبداعيّة والابتكار، فضلًا عن تحقيقها تنمية مستديمة تتّسق وتطلّعات التعليم المستقبليّ.

إنّنا كما نرى الكائنات الحيّة في الطبيعة تتكاثر وتنتشر، نطمح أن تنتشر فكرة الحديقة البيداغوجيّة في أنحاء الوطن العربيّ. وهذا هو الدافع الأساسيّ لمشاركة هذا التصوّر الأوّليّ، وربّما تعاونت الحدائق البيداغوجيّة فيما بينها، وتشاركت المصادر، والتجارب والخبرات. وقد حاولت في هذه المقالة تقديم ركائز يمكن للمبادرين من الوطن العربيّ البناء عليها، كلٌّ حسب ظروفه وإمكاناته وحاجات المنطقة التي ينشط فيها، فالطبيعة أيضًا تعلّمنا التكيّف.

إنّ تجاوز التلقين في مجال من مجالات التعليم، سيكون حافزًا لأهل الاختصاصات التعليميّة الأخرى لابتكار أفكار ومشاريع جديدة من شأنها أن تعطي صيغة إجرائيّة للتعليم في كلّ حقل.

عمر برمان
أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة
الجزائر

مقال

الكفـايات في التعليـم

الخلفيّات النظريّة والمرتكزات البيداغوجيّة

عزيز غنيم

تُعدُّ مقاربة الكفايات في التعليم من المقاربات التربويّة الحديثة التي راهنت عليها معظم الدول العربيّة للرفع من جودة منظومتها التربويّة، وذلك للانخراط في مجتمع المعرفة، ومواكبة التحوّلات العالميّة، ومسايرة الزحف الكاسح للتكنولوجيّات الرقميّة. هذه المقاربة عبارة عن حركة تصحيحيّة (الدريج، 2000) لتجاوز الاختلالات التي لحقت بالأهداف التي اعتمدت من لدنّ العديد من النظم التعليميّة في العالم العربيّ، والتي ركّزت على المعلّم والمحتوى المعرفيّ، في حين غيّبت دور المتعلّم، وانغلقت بذلك على النزعة الإجرائيّة السلوكيّة وانحرفت بعدها بالفعل التربويّ إلى فعل آليّ تعوديّ يُعدِم الخصوصيّة والتميّز، ويستبعد التفكير الابتكاريّ.

في هذا الإطار، يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الكفايات بوصفها حركةً تربويّةً تجديديّةً لها أسس ومرتكزات قائمة، تبتغي من خلالها تجاوز جمود الأعراف البيداغوجيّة القديمة، وتصلب المناهج التربويّة التي كانت معتمدةً إلى أمَد قريب، لأجل إرساء تعليم قابل للتحويل مستديم مدى الحياة.

تحديدات أوليّة

الكفايات جمع كفاية، والكفاية كما هي متداولة في معاجم اللّسان العربيّ، اسم لفعل كفى يكفي كفاية. وفي معجم المعتمد، يقال: كفى الشيءُ فلانًا كفايةً، أي حصل له به الاستغناء عن غيره، فهو كفيّ أو كافٍ. وفي المعجم الوسيط، يقال: اكتفى بالشيء أي استغنى به عن غيره. وفي لسان العرب لابن منظور، يقال: كفى الرجل كفايةً، فهو كافٍ أو كفيّ، إذا قام بالأمر وحدَه.
إنّ هذه التعريفات المعجميّة، وإن كانت تبدو عامّة غير دقيقة، تقترب إلى حدّ ما من الحقل الدّلاليّ لمفهوم الكفاية على المستوى البيداغوجيّ حيث نجدها تربط بين الكفاية، وحصول الاستغناء عن الآخر، وتربط بين الكفاية والقيام بالأمر، وهذا ما أكّده برنارد جيني حينما عرّف الكفاية بأنّها كلّ مندمج ووظيفيّ من المعارف والمهارات وقدرات حسن التصرّف وكيفيّة التخطيط والتنبّؤ بالمستقبل (بلحسين، 2004).

كذلك ما أبرزه فليب بيرنو في مؤلّفه "بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة"، عندما أوضح أنّ الكفايات في التعليم هي مجموعة قدرات تتمّ تعبئتها في المدرسة وتوظيفها خارج أسوارها في مجابهة مشكلات، وحلّها (بيرنو، 2004).

ومن هذا المنطلق يتّضح جليًّا دور التربية المدرسيّة القائمة على اعتماد الكفايات في إعداد المتعلّم للتوافق والتكيّف مع متطلبات العصر، ومتغيّراته (تسارع تكنولوجي، جوائح، أوبئة). يكون ذلك بمساعدته وتوجيهه من لدنّ المعلّم لاختيار المسارات الملائمة لقدراته ورغباته وتلبية احتياجاته النفسيّة والعاطفيّة.
في السياق نفسه، ومن خلال ما سبق، يبدو أنّه لا يستقيم الحديث عن الكفايات في التعليم دون الحديث عن خلفيّاتها النظريّة، ومرتكزاتها البيداغوجيّة التي تؤطّر الفعل التربويّ بين المعلّم والمعرفة والمتعلّم، وتجعل التعلّم ذا معنًى وجدوًى وفاعليّة.

الخلفيّات النظريّة

الحديث عن المقاربة بالكفايات غير ممكن دون استحضار خلفيّاتها النظريّة المستمدّة من حقول الفلسفة والعلوم الإنسانيّة والعلوم المحضة، وهي التي تعدّ موجّهًا ينظّم الوضعيّات التعليميّة التعلّميّة في هذه المقاربة لبلوغ غايات تربويّة ومرامٍ تعلّمية محدّدة. من أبرز هذه النظريّات نجد: النظريّة المعرفيّة، النظريّة السوسيو-بنائيّة، نظريّة الذكاءات المتعدّدة.

• النظريّة المعرفيّة

تقرّ هذه النظريّة بكون المعرفة ليست مجرد نسخة من الواقع، بل هي نتاج عمليّات عقليّة، وبأنّ النشاط المعرفيّ للفرد هو عبارة عن سيرورة لاكتساب المعارف بوساطة قدرات ذهنيّة كالتفكير، والإدراك، والتذكّر، والعلم (اللّحية، 2007). كما تؤكّد هذه النظريّة على أنّ الذات تلعب دورًا في التعلّم، وفي معالجة المعلومات، وحلّ المشكلات في وضعيّات محدّدة، إذ تقيّم العلاقات بين المعارف، تحلّل، تعيد النّظر، تدمج، تصحّح، تبدع...

كما تنظر هذه النظريّة إلى التعلّم من زاوية السياقات المعرفيّة للمتعلّم، وتعطي أهميّة لمصادر التعلّم واستراتيجيّاته: معالجة المعلومات، والفهم، والاكتساب، والتوظيف. إنّ وعي المتعلّم بما اكتسبه من معرفة يزيد من نشاطه المعرفيّ لتطوير تعلّمه.

• النظرية السوسيو-بنائيّة

تُعدّ السوسيو-بنائيّة منظورًا مخالفًا للمقاربة التجريبيّة المعتمدة في بيداغوجيا الأهداف، إذ لم تعد المرجعيّة حسب هذا المنظور مقتصرةً على مضامين البرامج الدراسيّة بوصفها معطيات موجودةً بصورة مستقلّة عن المتعلّم، وأصبحت معارف المتعلّم هي موضوع الاهتمام في المقام الأوّل. كذلك، لم يعد الأمر يتعلّق بتعليم مضامين مجرّدة بقدر ما أصبح متعلّقًا بتحديد وضعيّات يستطيع المتعلّمون بناء معارفهم أو تعديلها ضمنها، ولم يعد المضمون المدرسيّ غايةً في ذاته، بل هو وسيلة لتنمية كفايات يحتاجها المتعلّم في حياته الاجتماعيّة (الخطابي، 2010)، فالمعرفة وفق هذا المنظور ثمرة نشاط المتعلّم الذي يبني معارف جديدةً في وضعيّة تفاعل مع محيطه البيئيّ والمجتمعيّ، وفي إطار عمليّة ديناميكيّة لبناء المعارف ومساءلتها وتكييفها وتنميتها.

• نظريّة الذكاءات المتعدّدة

تؤكّد الأبحاث الحديثة أنّ كلّ ممارسة تربويّة ستتأثّر وتُوجَّه بنوع تصوّرنا عن المتعلّم وعن قدراته الذهنيّة، إذ من الواضح أنّ أيّ تصوّر للعقل عندنا يفترض بالضرورة ممارسةً تربويّةً تُبنى عليه. إذا كنّا نتصوّر وجود ذكاء واحد لدى المتعلّم، فهذا يقود إلى وجود ممارسة نمطيّة واحدة. أمّا إذا كنّا نتصوّر وجود ذكاءات متعدّدة لديه، فإنّ هذا يقود إلى ممارسات بيداغوجيّة مختلفة. في هذا الإطار أكّد Gardner امتلاك الأفراد لذكاءات متعدّدة، نذكر منها: الذكاء اللّغويّ، الذكاء المنطقيّ الرياضيّ، الذكاء الحسّ-حركيّ، الذكاء الاجتماعيّ، الذكاء الموسيقيّ، الذكاء الوجوديّ، الذكاء الباطنيّ، وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجليّاتها في الإنجازات، بل وأكثر من ذلك، فقد أثبتتها الدراسات العصبيّة والتشريحيّة للدماغ (جابر، 2003).

المرتكزات البيداغوجيّة

تستوجب مقاربة الكفايات في التعليم التخلّي عن البيداغوجيّات التقليديّة المتمركزة حول المعرفة والمعلّم، والاعتماد على أخرى نشطة فعّالة تستند إلى طرائق التنشيط وتقنيّاته، وديناميّة الجماعات، وتتمحور حول المتعلّم، ومن أهمّها بيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا حلّ المشكلات والبيداغوجيا الفارقيّة.

• بيداغوجيا الخطأ

يتفق كثير من الباحثين على القيمة الاستراتيجيّة للخطأ في تاريخ البناء العلميّ للمعارف الإنسانيّة وأنّ ما يميّز تاريخ العلم مثلًا حسب الفيلسوف الفرنسيّ باشلار هو محورية الخطأ في دينامية الفرضيّات العلميّة، وعلى هذا الأساس قامت المدارس السيكولوجيّة بمقاربة المنطق النفسي-المعرفي للخطأ في السيرورة الاكتسابيّة.

في هذا الصدد يؤكّد علماء التربية على أنّ كل سيرورة للتعلّم لا بدّ أن تبنى على قاعدة الاقتراب والمحاولة والخطأ، ويرون الخطأ رسالةً تعبّر عن مسار التعلّم، وتفصح عن وجود صعوبة ما يواجهها المتعلّم في تحقيق كفاياته، وأن يخطئ المتعلم، حسبهم، معناه أنّه يبذل جهدًا للتعلّم، ومعناه كذلك أنّه يحتاج تدخّل المعلّم لإزالة مختلف العوائق التي تعترضه في عمليّة التحصيل الدراسيّ.

• بيداغوجيا حلّ المشكلات

تُعدّ بيداغوجيا حلّ المشكلات استراتيجيّةً ناجعةً، ومنتجة لتدبير سيرورة التعليم والتعلّم في الموادّ الدراسيّة كلّها، مع ضرورة الارتكاز على ضوابطها الإجرائيّة والمنهجيّة، وعلى مستويات صيغ التواصل والتفاعل داخل جماعة الفصل الدراسيّ، ومنها:

- الإعداد الماديّ لفضاء القسم: صيغ الجلوس، ترتيب الطاولات، توفير الوسائل التعليميّة.
- ضبط آليّات التواصل وفق المنطق البيداغوجيّ، وحسب

عمليّات التنشيط التي يديرها المعلّم.
- الحرص على التواؤم بين الوضعيّات المشكلة، وبين إجراءات التواصل البيداغوجيّ.
- توفير الأدوات والوسائل التعليميّة، والدعامات، والأسناد وجعلها في متناول المتعلّمين.

• البيداغوجيا الفارقيّة

تنطلق هذه البيداغوجيّة من المسلّمة القائلة: إنّ المتعلّمين يختلفون من جهة المكتسبات، والسلوك، والقدرات المعرفيّة، وإيقاعات التعلّم وغيرها. لهذا السبب، يكون المدرّس مدعوًّا لتنويع طرائق التدريس وأدواته.

تقوم الأسس النظريّة لهذه البيداغوجيا على الإيمان بإمكانيّات الكائن البشريّ، وتكافؤ الفرص للجميع، مع الاعتراف بحقّ الاختلاف للفرد التلميذ. كما تتحدّد الغاية والأهداف من هذه البيداغوجيا في محاربة الفشل الدراسيّ وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلّمين في تطوير قدراتهم، وفي تشجيع رغبتهم في التعلّم.

خاتمة

يبدو مما سبق أنّنا أمام نموذج تربويّ ناجع يتوخّى المردود التربويّ، ويتطلع إلى ربط فضاء المدرسة بالحياة العمليّة ربطًا وظيفيًّا في تكامل وتوازن دائم يستجيب لشروط العصر، ويحافظ على استمراريّتها بوصفها مؤسّسة لإنتاج المعرفة وأدواتها. كما يتّضح أنّنا أمام تصوّر مقعّد ومسدّد للفعل التعليميّ، لا يقف عند حدود تمكين المتعلّمين من قدرات ومهارات خاصّة، بل الارتقاء بهم إلى مستوى الإبداع والخلق والإنتاج الجيّد.

عزيز غنيم
أستاذ علوم التربية
المغرب

المراجع:

- بلحسن، أحمد (2004). *بيداغوجيا الكفايات وتدريس الفلسفة*، بحث غير منشور.
- بيرنو، فليب (2004). *بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة*. ترجمة لحسن بوتكلاي، منشورات عالم المعرفة.
- جابر، عبد الحميد (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم*. دار الفكر العربي.
- الخطابي، عز الدين (2010). الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية. *مجلة دفاتر التربية والتكوين*. (2)، 8-15.
- الدريج، محمد (2000). *الكفايات في التعليم*. المعرفة للجميع.
- اللحية، الحسن (2007). *الكفايات في علوم التربية*. أفريقيا الشرق.

فنّ التدريس وأدواته

إنّ التدريس المتميّز فنّ مثل الفنون الأخرى، كالرسم والنحت وكتابة الروايات، حيث يُسخّر المتميّزون بشكلٍ كبير كفاءاتهم ومهاراتهم باستخدام أدوات بسيطة تساعدهم على تحويل المواد الخام (من أحجار وأوراق وأحبار) إلى ركائز ذات قيم عظيمة للمجتمع. وهذه الكيمياء مذهلة جداً؛ لأنّ الأدوات غالباً، لا تكون جديرة بالملاحظة من قبل الآخرين. من كان سينظر إلى الإزميل والمطرقة والمبرد ويتخيّل القدرة على إنتاج تحفة فنية كتمثال داود للفنان مايكل آنجلو؟

يعتمد الفن المتميّز على اكتساب مهارات تأسيسية وتطبيقها، ثم إتقانها من خلال الدراسة الدؤوبة، وبمعنى أدق تحقيق "البراعة المهنيّة" إذا كنت تسعى لها. ومع مرور الوقت ستتعلم ضرب الإزميل بالمطرقة وصقل مهاراتك، علاوة على أنك ستتعلم في أيّة زاوية ستضرب الإزميل، وكيف ستمسكه بإحكام. وفي وقت ما، ربما بعد سنوات عدة، سيتمكن المراقبون من تقييم الفلسفة التي تعبر عنها الفنون التي قمت

بإنتاجها، ولكن أكثر أهمية من أي نظرية كفاءتك في العمل مع الإزميل الصغير. ومن الحقائق المثبتة أنه ليس من يتعلم التحكّم بالإزميل قادر على أن ينتج قطعة فنية مثل تمثال داوود، كما أنه لا يمكن لأي شخص فشل في السيطرة على هذه الأداة أن يقوم بأكثر من بضع علامات على الصخور.

كل فنان، وأيضًا المعلم، هو صاحب حرفة مهمته دراسة مجموعة من الأدوات والكشف عن أسرار استخدامها. وقد يبدو الإزميل أداة مملة، ولكن كلما فهمتها أكثر، أرشدتك إلى الطريقة الصحيحة للكشف عن الفرص الصحيحة لاستخدامها. وعندما تقوم بتدوير زوايا محيط الشكل لتجعله ناعمًا بشكلٍ غير متوقع، سيجعلك الإزميل تدرك فجأة أن بإمكانك أن تضيف المزيد من الدقة على تعابير الوجه، والمزيد من التوتر على عضلات المجسم الذي تقوم بنحته، وبالتالي ستتغير رؤيتك له. إلا أن إتقان استخدام الأدوات لا يعني أن بإمكانك أن تنتج قطعة فنية؛ ولكنه سيرشدك إلى كيفية إنتاجها. وغالبًا ما تكون عملية الإنتاج غير جذّابة؛ فحياة الفنان هي كحياة التاجر، حقاً، محاطة بأنواع الأنسجة والغبار الحجري وتتطلب الكثير من الاجتهاد والتواضع، ولكن العائد هائل. فهو عمل يستحق قضاء الحياة من أجله.

عندما سافرت إلى الخارج خلال بداية دراستي الجامعية، رأيت دفاتر بيكاسو المدرسية المعروضة في متحف بيكاسو في مدينة برشلونة. وأكثر ما أتذكره من هذه الزيارة هي الرسوم الأولية التي تملأ هوامش صفحاتها. لم تكن هذه الدفاتر دفاتر للرسم، بل عبارة عن دفاتر كتلك التي يدوّن فيها الطلبة ملاحظاتهم عن المحاضرات.

ولكن هذه الرسومات الصغيرة خلّدت ذكرى لوجه معلم أو يد بيكاسو وهي تمسك قلم الرصاص وترسم من منظور وخطوط وتظليلات مثالية. كنت أعتقد دائمًا أن فن بيكاسو كان تجريدياً، أي طريقة تفكير تجعل الرسم غير دقيق ولا صلة له بالواقع، إلا أن رسوماته الأولية لها قصة أخرى، فهي تعكس إتقانه للأساسيات واندفاعه المستمر لصقل مهاراته. وحتى في لحظاته الحائرة خلال دراسته، كان يشحذ اللبنات الأساسية لأساليبه الفنية. فقد كان صاحب حرفة في الأساس قبل أن يكون فنانًا حيث استطاع خلال حياته ملء ما مجموعه 178 دفتر رسم تشهد على ذلك (ص 2-1).

ليموف، دوغ (2018). *التأكّد من فهم واستيعاب الطلبة*، سلسلة علّم بثقة 2.0. ترجمة أكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلّمين، دار المنهل ناشرون.

منهجيات

www.manhajiyat.com