منهجيات

العدد 2 . خريف 2020

ملفّ العدد
العودة إلى المدرسة في ظلّ 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.

TARSHEED
جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2020.

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

على من تقع المسؤوليّة؟

غالبًا ما نأخذ على المدرسة دورها المغيَّب في المساهمة في الإصلاح المجتمعيّ والتنمية الاقتصاديّة والتطور العلميّ، باعتبارها مؤسّسة تُعنى بالتطور الفكريّ والمعرفيّ، وننتقد غياب الأهداف الاستراتيجيّة التي توجّه أداءها، وكذلك إعادة إنتاجها للنظام الاجتماعيّ السائد، ونتوقع منها حلولًا جذريّة لأزمات التعليم والمتعلّمين. وهكذا، نلقي بالمسؤوليّة كاملة على كاهلها وكأنّها عالم مستقلّ بذاته، غير خاضعة لعوامل وتجاذبات سياسيّة وفكريّة، وقادرة على تحييد الآثار الناتجة عن غياب المساواة الاجتماعيّة بين الأفراد والجماعات، والمضيّ قدمًا في مشروعها التطويريّ.

فإذا سلّمنا بالقول إنّ المدرسة هي مؤسّسة اجتماعيّة، فهذا يعني أنّ هذه المؤسّسة قابلة كغيرها من المؤسّسات للدخول في عمليّة تطوير جذريّة تطال هيكليّتها وأسسها وأدواتها ورؤيتها وقيمها، ما يؤدي حتمًا إلى تحوّل في مسار إنتاجها الفكريّ والمعرفيّ والثقافيّ. وهذا التحوّل الذي لم يصدف أن شهدناه بعد في التاريخ الحديث، أو لم تصلنا بعد أيّة إشارات إيجابيّة على بداياته، لا يمكن أن يحصل إلّا بعد دراسة تحليليّة وواقعيّة للمشاكل التي تعاني منها المدرسة، ولأسباب قصورها، وتأثير العوامل الخارجيّة على دورها البنيويّ.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، سيكون من المجدي توجيه السؤال التالي: على من تقع مسؤوليّة التعثّر في المنظومة التعليميّة عامّة، وفي منتج عمليتي التعليم والتعلّم بصورة خاصّة؟ والمنتج هنا لا نقصد به نتائج الطالب، بل قيمه، ومهاراته، وقواعد السلوك، والمواطنة، والانتماء، والحريّة، والمسؤوليّة، والانفتاح، والوعي، والتغيير... إلخ. وليس الطالب فحسب، بل المعلّم وكلّ من هو شريك في هذه المؤسسة. فإذا انطلقنا من فرضيّة أن المسؤوليّة مشتركة بين المدرسة وكلّ مَن يمثّلها في الداخل، وبين إطارها الخارجيّ أي المجتمع بكلّ عناصره، يصبح التحوّل الشكليّ في دورها مجرّد إمعان في تثبيت وتعميق ما يمكن تسميته بالفوضى المنظّمة التي تحكم النظام التعليميّ في العالم العربيّ. ويترتّب أيضًا على هذه الفرضية أن ندخل، على الأقل، مرحلة الوعي المسؤول النقديّ تجاه أزمة التعليم للبدء بإنتاج أدوات مختلفة متنوّعة تحرّك حالة الركود. فمثلًا، لماذا لا نستغلّ جائحة كورونا لإطلاق حوار نقديّ علميّ حول الأزمة البنيويّة للنظام التعليميّ، كلّ من مكانه وحسب طاقاته وإمكاناته؟ فإن كنّا لا نعرف بعد مدى تأثير الجائحة على عمليّة التعليم، فإنّنا على يقين أنّه حتى لو كانت الدلائل المباشرة غير إيجابيّة بالكامل، لن تعود المدرسة أبدًا كما كانت عليه من قبل، وكذلك المعلّمون والطلّاب والأهل.

في العدد الثاني من منهجيّات، نفتح هذا الملفّ، ملفّ العودة إلى المدرسة، عودة تشوبها مشاعر مختلفة من القلق والحذر والترقّب والحماس. في الملفّ، تأمّلات وتساؤلات استشرافيّة من أجل عودة سليمة موجّهة، وشرح عن إجراءات وقائيّة واجبٌ اتخاذها في المدارس، إضافة إلى إجراءات لتنظيم عملية التعلّم. كيف يتعامل المعلّم مع القلق الذي سيصحب بعض الطلّاب؟ توصيات حول تقديم الدعم النفسيّ للطلّاب ومساعدتهم في التعبيرعن قلقهم، وشرح عن التغيّرات على بيئة الروضة وكيفيّة التعامل معها. أليس ضروريًّا تطوير بعض الأدوات لتتماشى مع السياق الجديد؟ في مقالات الملفّ، شرح لتطوير استراتيجيّة الصفّ المقلوب لتنظيم عمليّة التعليم الإلكترونيّ، وبحث في بعض الشروط البيداغوجيّة لتجويد التعليم عن بعد. ولكن، هل ستتغيّر المدرسة وقيمها؟ تصوّر استشرافيّ لمدرسة ما بعد الوباء في ختام الملفّ. ما الذي ينتظرنا في المدارس وما الذي نحمله معنا من مرحلة ما قبل الأزمة؟ مقالات متنوّعة في مواضيعها وسياقاتها تعطي المعلّم بُعدًا إضافيًّا للتخطيط والتأمّل. في هذا العدد بحث إجرائيّ حول استراتيجيّتين للتعلّم القائم على عمل الدّماغ لتنمية مهارات الطلّاب في المرحلة الابتدائيّة، رهانات تدريس الفلسفة، ثم عرض لأدوات لتطويع عناصر المنهج الدراسيّ للغة العربيّة. وأخيرًا، قصص عمليّة من بيئة متعدّدة الثقافات لإلهام المعلّمين. أدوات وقراءات للتأمّل والحوار والنقد، جزء من مسؤوليّتنا المشتركة.

رئيس التحرير

قائمة المحتويات

ملفّ العدد: العودة إلى المدرسة في ظلّ كورونا

4 **من "العودة إلى المدرسة" إلى "العودة إلى المدرسة"**
خليل عبدالله عجينة

8 **إعادة فتح المدارس: عوائق تفرضها إجراءات السلامة**
محمود عمرة

12 **منهجيّة العودة للمدارس في ظلّ كورونا: دور المدرسة في تحقيق الدعم النفسيّ للطلبة**
غدير خالد الحطبة

16 **بيئة الروضة في زمن كورونا**
ريم أبو الراغب

24 **التدريب على التقنيّة من خلالها: نموذج في تطبيق الصفّ الافتراضيّ المقلوب**
حلمي حمدان

30 **من شروط تجويد " التعليم عن بعد " في المدرسة المغربيّة**
تفروت لحسن

34 **هل ستموت المدرسة؟ قراءة استشرافيّة لما بعد الجائحة**
عادل ضيغم

أبواب المجلة

20 **محاورة**
الدكتورة شيخة بنت عبدالله المسند

38 **مفهوم تربويّ**
التعليم والتعلّم

40 **تقرير حول التعليم**
التعليم لأجل التنمية

52 **بروفايل**
مبادرة مبتدأ

54 **كتب تربويّة**
مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربويّ في عالم متغيّر

66 **اقتباس تربويّ**
التأكد من فهم واستيعاب الطلبة

مقالات

42 **العقل في المدرسة: كيف يمكن أن نطوّر استراتيجيّات العقل وعاداته لدى طلّاب المدارس؟**
سابين العريسي وماهر منصور

48 **تطويع عناصر المنهاج الدراسيّ لتعزيز التعبير الشفويّ**
عبد الرحمن الشولي

58 **رهانات تدريس الفلسفة في التعلّم المدرسيّ: بحث في المفارقات**
يوسف بن عدي

62 **التعليم في بيئة متنوّعة: قصص عمليّة ملهمة**
جنفياف أوديه

من "العودة إلى المدرسة" إلى "العودة إلى المدرسة"

خليل عبد الله عجينة

لن تكون العودة إلى المدرسة هذا العام كما كنّا نعهدها كلّ عام. إنّنا أمام "العودة إلى المدرسة" بالمعنى اللغويّ المعجميّ لهذه العبارة، لكنّها ستختلف مفهومًا وفعلًا وتطبيقًا عن صورتها المنقوشة في أذهاننا منذ أن طُبع فيها مفهوم المدرسة. فالصورة السمعيّة لعبارة "العودة إلى المدرسة" ستكون مغايرة للصورة الذهنيّة المعهودة في أذهان المربّين والمعلّمين والمتعلّمين وأولياء الأمور، وأصحاب المكتبات ودور النشر، وسائقي الحافلات، وكلّ مُستفيد ومُفيد من "العودة إلى المدرسة".

نحن أمام تحوّل دلاليّ لمعنى العبارة يضعنا أمام تحدّيات "العودة"، ومسؤوليّات "العودة"، وفعل "العودة" نفسِه. هذا التحوّل يحتاج إلى وعي تربويّ، ومسؤوليّة اجتماعيّة، وتخطيط جديد على بصيرة وعلم وحكمة ومرونة وحسن تنفيذ وتقييم.

هذا المقال تأمّلاتٌ واقعيّة، وتساؤلاتٌ استشرافيّة أشاركُها مع كلّ معلّم وتربويّ ليكون الانتقال "من العودة إلى المدرسة" إلى "العودة إلى المدرسة" سليمًا حميدًا موجّهًا توجيهًا تربويًّا علميًّا.

طلّابنا ينتظرون العودة إلى المدرسة

إنّ غيابَ الطالبِ القسريَّ عن المدرسة لما يزيد عن سبعة أشهر، وحجرَه بعيدًا عن الحياة الطبيعيّة بكلّ مقوّماتها الاجتماعيّة والنفسيّة والماديّة، وانغلاقَه في عالم افتراضيّ صَنعَـــهُ مُكرَهًا محبًّا، واعتكافَه بين يَدَي الإعلام وأخباره، وصوره وألفاظه، وفي بيوتٍ أرعبها المرضُ وأنباؤه، وأحبطها الفقرُ وتبعاتُه، وشتَّتَ شملَها الإحباطُ واليأسُ، وأطفأ أحلامَ مستقبلها الحاضرُ، إنّ كلّ ذلك وغيره قد أثّر تأثيرًا بالغًا في شخصيّة الطالب وفكره، ونفسه وسلوكه أكسبَهُ أشياءً وسلبَهُ أشياءً. إنّ هذا الغيابَ الطويلَ جعل طلّابنا ينتظرون العودة إلى المدرسة، فمنهم من صرّح بذلك تصريحًا، ومنهم من أسرّها في نفسه ولم يُبدِها! لكن، لماذا ينتظرُ طلّابنا العودةَ إلى المدرسة؟

إنّهم ينتظرونها من أجل أن يجدوا أرواحَهم الحقيقيّةَ التي قُبضَت في الحَجر،
من أجل أن يُمسكوا يدًا اشتاقوا إلى دعمها كي ترفعَهم من "الأسفل" الذي وصلوا إليه،
من أجل أن يلتقوا بمن كان سببًا في بنائهم أوّلَ مرّة، فيبنيهم من جديد،
من أجل أن يُعانقوا أرواحَنا الملهمة، ويسمعوا عباراتِ الثناء والتشجيع التي تُعيدُ الثقةَ إلى نفوسهم،
من أجل أن يجدوا مكانًا يبكون فيه بعيدًا عن أنظار آبائهم وأمّهاتهم،
من أجل أن ينظروا في وجهِ صديقٍ صادق في حبّه ونصحه لا يُشبه أصدقاء " الفايس بوك".
طلّابنا ينتظرون العودة إلى المدرسة من أجل أن يضاعفوا شغبَهم "الطفوليّ" الذي كنّا نتتبّعه "بالعقوبة" حينًا، وبالنصيحة حينًا!
ينتظرون العودة إلى المدرسة من أجل أن يسردوا، ثمّ يسردوا قصصهم البطوليّة الشيّقة، وينشروا مطوّلاتهم الأسطوريّةَ المرعبةَ في زمن الحَجر.

طلّابنا ينتظرون العودة إلى المدرسة كي يركضوا في ملاعبها، ويعبثوا في مقاعدها، ويشمّوا رائحةَ ذكرياتهم التي تُعيد إلى نفوسهم الأمانَ الذي مزّقه "كورونا" والسعادةَ التي شوّهتها الظروفُ الأخرى.
طلّابنا سيعودون إلى المدرسة بمعارف ومهارات وكفايات كانت مدرسةُ الحَجرِ سبّاقةً في تعليمها. طلّابنا سيعودون إلى المدرسة مُستعدّين للتعلّم عن بُعد، واستعمال التقانة وبرامجها استعدادًا يفوقُ استعدادَنا!

طلّابنا سيعودون إلى المدرسة غيرَ مُشتاقين إلى حصص العلوم المحضة، ولا إلى نصوص الأدب الميّتة، ولا إلى دروس التاريخ التي باتوا يميّزون غثّها من سمينها، ولا إلى مسائل الرياضيّات المعقّدة، ولا إلى وظائفنا واختباراتنا، طلّابنا سيعودون مشتاقين إلى الحياة. فهل نحن مستعدّون للعودة إلى المدرسة؟
هل نحن مستعدّون؛ لأنّنا اشتقنا إلى شخصيّة "الأستاذ"

فينا؟ أو لأنّنا حريصون على مسائل الكيمياء، ونظريّات الفيزياء، ومعادلات الرياضيّات، وقواعد اللغات حرصَنا على أرواحنا؟
أو هل نحن مستعدّون؛ لأنّنا أدركنا أنّ رسالتنا التربويّة تدعونا إلى أن نعود سريعًا إلى مدارسنا مربّين مُصلحين مهما تكن الظروف والوسائل والأدوات؟

التربية أوّلًا

العودةُ إلى المدرسة هذا العام دعت المدارس إلى العناية الفائقة بالجانب التقنيّ والجانب الصحيّ، فتسابقت المدارس إلى تطوير بنيتها التقنيّة؛ لتواكب نظام التعليم العالميّ الذي وُلدَ فجأة في منتصف العام الماضي عندما اشتدّ مخاضُ فيروس كورونا، فالمدارس اليوم قد أحكمت النظام التكنولوجيّ، وطوّرت التجهيزات والأدوات الخادمة له، وكلّما أنفقت على ذلك الأموال والخبرات كانت رائدةً في توفير وسائل التعلّم عن بُعد. أمّا الجانب الصحيّ فيُعدّ في سلّم أولويّاتها؛ لأنّ تأمين مقوّمات السلامة العامّة، والاهتمام بسبل الوقاية وأدواتها بات أمرًا لا بُدّ منه في كلّ مؤسسة وتجمّع بشريّ بعد جائحة كورونا.
لكنّ العودةَ الحقيقيّةَ إلى المدرسة هذا العام من وجهة نظري تعني أن تكون مدارسُنا قد أعدّت نفسها إلى جانب ذلك إعدادًا صحيحًا لتكون بيئةً تربويّةً حاضنةً، ومجتمعًا إنسانيًّا راعيًا، تعي رسالتها الإنسانيّة السامية في هذه المرحلة من مراحل تاريخنا الحديث، هذه الرسالة التي تُعنى بشخصيّة الإنسان المتوازنة روحًا وفكرًا وسلوكًا وعلمًا.

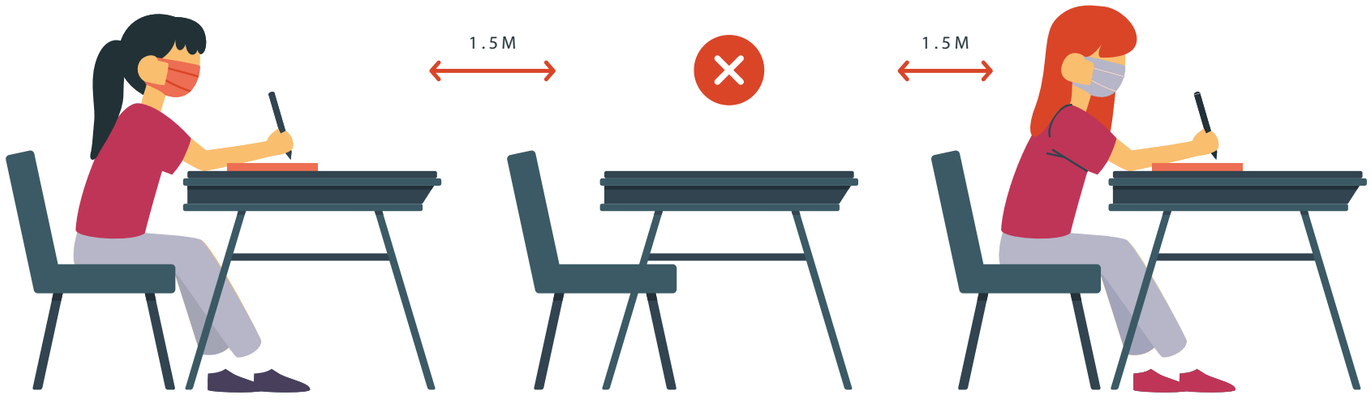
العودةُ إلى المدرسة هذا العام تعني التخطيط للاستيعاب التربويّ، والدعم النفسيّ، والحوار الباني، والتوجيه الربّاني للفكر والقلب والسلوك.
العودةُ إلى المدرسة هذا العام تعني أن نكون قد درّبنا أنفسنا على أن نستمع كثيرًا، ونبتسم كثيرًا، ونشجّع كثيرًا.

العودةُ إلى المدرسة تعني أن يشغلنا الطالبُ ونفسيّةُ الطالبِ، وتساؤلاتُ الطالبِ، واعتراضاتُ الطالب عن السعي لإتمام الدرس، أو إنهاء المقرّر.

العودةُ إلى المدرسة تعني أن نكون قد أعددنا أنفسنا لنتعرّف إلى طلّابنا من جديد، وإلى قدراتهم الجديدة، ومشكلاتهم المستجدّة، وأفكارهم الناضجة التي ستفاجئنا، وأن نكون مستعدّين للإجابة عن تساؤلاتهم الغيبيّة والسياسيّة والوطنيّة والصحيّة والنفسيّة التي يظنّون أنّنا سنجيبُ عنها على إيمان ووعي وعلم.
العودةُ إلى المدرسة تعني أنّنا لن ندخل الصفّ بأحكام مُسبّقة، ولن نخرج منه بانطباعات مُفترضة.

العودةُ إلى المدرسة تعني العودةَ إلى الحياة التي ينتظرُ طلّابنا أن يعودوا إليها بعد حَجرٍ طويلٍ، ولكنّ هذه الحياةَ لن تكون حياةً إلّا إذا صنعناها نحن بعلاقة صادقةٍ مع الله ليَهبَــها لنا، وبفكرٍ نيّر، وقلبٍ سليم، وابتسامة مُشرقة، وسلوك ينبضُ بالمسؤوليّة والمحبّة والاحترام والانفتاح والاحترام والاستقامة على ذلك.
العودةُ إلى المدرسة هذا العام تعني التربيةَ ورعايةَ الإنسان أوّلًا. فهل أعددنا مدارسَنا وأنفسَنا لذلك؟

خليل عبد الله عجينة
أستاذ جامعيّ ومدير مدرسة
لبنان



إعادة فتح المدارس
عوائق تفرضها إجراءات السلامة

محمود عمرة

عاد ملايين الطلبة في العديد من بلدان العالم إلى مدارسهم في ظلّ مشاعر مختلطة بين الحماس والسعادة من جهة، والخوف من جهة أخرى. الطلبة تاقوا للقاء زميلاتهم وزملائهم ومعلّميهم بعد انقطاع طويل، والمعلّمون تشوّقوا للعودة إلى الغرف الصفيّة، والتفاعل المباشر مع الطلبة. من الناحية الأخرى فإنّ الجميع يعلم أن وباء كورونا لم يختفِ وما زال خطره كامنًا، وقد يعود للانتشار في أيّة لحظة، ولا شكّ أنّ العودة إلى المدارس تزيد من احتمال تفشّي الوباء، حتى مع الالتزام بالإجراءات الوقائيّة بالكامل.

في إطار الاستعداد للعودة للمدارس، وُضعت الخطط المفصّلة، التي تتناول محورين أساسيّين: الأوّل هو الإجراءات الوقائيّة الواجب اتّخاذها والالتزام بها لتخفيض احتمال انتشار العدوى، والثاني هو كيفيّة تنظيم عمليّة التعليم استنادًا إلى ظروف كلّ بلد وكلّ مدرسة. تأتي هذه المقالة لتناقش آثار هذه الخطط على العمليّة برمّتها.

الإجراءات الوقائيّة

المحور الأوّل من خطط العودة إلى الدراسة يشمل تدابير احترازيّةً تتعلّق بجوانب الحياة المدرسيّة جميعها، وتبدو هذه التدابير متشابهة في معظم البلدان. تبدأ بقياس درجة حرارة الطلبة والموظّفين عند دخولهم المبنى المدرسيّ، كما تشمل إجراءات التباعد الجسديّ في المرافق والأوقات جميعها، ابتداءً من الدخول إلى المدرسة وانتهاءً بمغادرتها. كما تشدّد التدابير على أهميّة استخدام أدوات الوقاية الشخصيّة من كِمامات ومعقّمات، إضافةً إلى الالتزام بالنظافة الشخصيّة، والاستمرار بغسل اليدين وتعقيمهما، وبكيفيّة العطس والسعال. وتحدّد أيضًا أوقات تنظيف المرافق المدرسيّة وتعقيمها، والموادّ الواجب استخدامها في عملية التعقيم.

تمتدّ قائمة التدابير الاحترازيّة لتشمل بروتوكولات لسيناريوهات مختلفة، مثل سيناريو ظهور الأعراض على أحد الطلبة أو الموظّفين أثناء تواجده في المدرسة، أو أثناء تواجده في البيت، وسيناريو إصابة فرد من أفراد أسرة أحد الطلبة، أو الموظّفين... وغيرها من السيناريوهات.

تنظيم عملية التعلّم/ التعليم

المحور الثاني من هذه الخطط يخصّ طريقة إدارة العمليّة التعلّميّة/ التعليميّة، والتي تتبنّى في معظم الحالات التعلّم والتعلّيم المدمجَين. إنّ الالتزام بتعليمات التباعد الجسديّ يحدّ بلا شكّ من عدد الطلبة المسموح لهم بالحضور إلى المبنى المدرسيّ في الوقت نفسه، ما يعني عدم قدرة غالبيّة المدارس على استقبال جميع طلبتها يوميًّا طيلة وقت الدوام.

لذلك، تنظّم المدرسة حضور أقسام مختلفة من الطلبة في أوقات مختلفة خلال الأسبوع، على أن يتعلّم الطلبة الذين لا يحضرون إلى المدرسة من المنزل باستخدام

وسائل متنوّعة تعتمد على إمكانات البلد والمدرسة. ومنّ أهم الوسائل المستخدمة في التعلّم عن بُعد: الإنترنت، والمذياع والتلفاز، ووسائل التواصل الاجتماعيّ، والملفّات الورقيّة، والهاتف.

لقد كانت الأشهر القليلة الماضية تجربةً مفيدةً للتعلّم والتعليم عن بُعد، إذ أغلقت العديد من البلدان المدارس، وواصلت العمليّة التعليميّة باستخدام الوسائل المختلفة للتعلّم والتعليم عن بعد، واستطاعت أن تراكم تجربةً لا بأس بها لتطوير الأداء في هذا المجال، ممّا قد يؤدّي إلى تطبيق التعلّم والتعليم عن بعد بصورة أكثر فاعليّةً وإفادةً للطلبة في المرحلة الحاليّة.
أهميّة التعليم الحضوريّ محلّ اتّفاق كبير، وإنّ له بعض الميزات التي لا تتحقّق في التعليم عن بُعد، ولو استخدمت أكثر الوسائل والأدوات تطوّرًا. لذلك، سعت الأنظمة التعليميّة في البلدان جميعها إلى العودة، قدر الإمكان، إلى التعليم وجهًا لوجه.

ثمّة سببان مهمّان آخران للسعي إلى عودة هذا الشكل من التعلّم والتعليم: الأوّل هو عدم نجاح التعليم عن بُعد في العديد من البلدان نتيجةَ ضعف الإمكانات والبنية التحتيّة اللازمة، والثاني هو حاجة أولياء الأمور للعودة إلى أماكن عملهم، ونتيجةً لذلك صعوبة بقاء الأطفال في المنزل وحدهم.

ميزات ممتنعة

لعلّ من أهمّ ميزات التعلّم/ التعلّيم الحضوريّ توفيرَ بيئة ملائمة، يستطيع الطلبة والمعلّمون التفاعل فيها عن قُرب، ممّا يُعزّز عمليّة التعلّم، ويتيح المجال لاستخدام أساليب واستراتيجيات تفاعلية تساهم في تطوير المهارات الاجتماعيّة لدى الطالب، وتنمية شخصيّته، وتعزيز مفهوم أنسنة التعليم.

عند العودة إلى المدارس، تبيّن أنّ الاستفادة من هذه الميزات تكاد تكون شبه مستحيلة في ظلّ الإجراءات الوقائيّة المشدّدة التي تُلزم الجميع ارتداء الكمامات، وعدم الاقتراب من الآخرين، والبقاء قدر الإمكان في مجموعات صغيرة (فقاعات) في المكان نفسه طيلة اليوم المدرسيّ. ومن أبرز الأمثلة على هذه الصعوبات:

- عدم تمكّن الطلبة من العمل في مجموعات صغيرة بصورة فعليّة، إذ يُحظر عليهم الاقتراب من بعضهم، ما يحدّ من التعلّم التعاونيّ.
- تقليص استخدام الأدوات التعليميّة، وهي التي تساعد الطلبة كثيرًا في التعلّم باستخدام الحواسّ المختلفة. وسبب هذا التقليص هو محاولة الحدّ من تشارك الأدوات المستخدمة بين الطلبة، إذ يتطلّب ذلك تعقيمها بعد كلّ استخدام، وهو ما يتعذّر واقعيًّا. وبذلك يتأثّر استخدام أسلوب التعلّم من خلال المشاريع كثيرًا.
- صعوبة النقاش في الصفّ والاستماع للطلبة والمعلّم نتيجة ارتداء الكِمامة التي تحدّ من وضوح الصوت وقوّته، كما تمنع ظهور انفعالات الوجه وتعبيراته، بالإضافة إلى التباعد الذي يدفع المتحدّث لرفع صوته كي يسمعه الآخرون ما يشكّل عبئًا على الجميع، وذلك يحدّ من أسلوب التعلّم القائم على البحث والتساؤل.
- صعوبة استخدام مرافق مختلفة للتعلّم في المدرسة بسبب الالتزام بعزل المجموعات عن بعضها للتقليل من الاختلاط.
- صعوبة إعطاء المعلم مهمّات للطلبة للعمل عليها فرديًّا، وصعوبة التنقّل بينهم لتقديم المساعدة لهم بصورة فرديّة. وذلك للمحافظة على التباعد. فإذا أراد المعلّم نقاش أحد الطلبة سيستمع جميع طلبة الصفّ للنقاش. وهذا يحدّ من قدرة المعلم على استخدام التمايز في التعليم ومراعاة الفروق الفرديّة.
- إذا واجه أحد الطلبة صعوبةً ما، لا يستطيع إبلاغ المعلّم عنها في الصفّ على انفراد للمحافظة على الخصوصيّة دون أن يستمع له بقيّة الطلبة وذلك بسبب الالتزام بالتباعد أيضًا.
- تشديد إشراف المعلّمين على الطلبة في أوقات تواجدهم في المدرسة جميعها للتأكد من الالتزام بالإجراءات الوقائيّة مما يحدّ من حريّة الطلبة في التفاعل بينهم، والشعور بخصوصيّتهم.

- إيقاف شبه كامل لكلّ الأنشطة الجماعيّة التي من شأنها تعزيز بناء المجتمع المدرسيّ، مثل الاجتماعات التي تشمل جميع الطلبة، أو الاحتفال بمناسبات معيّنة، أو المباريات الرياضيّة، أو تقديم العروض الفنيّة.
- الحدّ من المحتوى التعليميّ لبعض الموادّ مثل الفنون البصريّة، والموسيقا، والدراما، والرياضة. وذلك للمحافظة على إجراءات التباعد. في الرياضة مثلًا، تكاد تكون الألعاب الجماعيّة شبه مستحيلة كما يصعب تعلّم الغناء في مادة الموسيقا لضرورة ارتداء الكمامات.

يُضاف إلى هذه الصعوبات التي تواجه عمليّة التعلّم/ التعليم بعد العودة إلى المدارس في ظلّ الإجراءات الوقائيّة الخوف والقلق لدى الطلبة والمعلّمين والأهالي من الإصابة بالوباء، ممّا يشكّل عائقًا أساسيًّا لعمليّة التعلّم، فلا بدّ من توفير برامج إرشاديّة مكثّفة تعمل على السماح للطلبة والمعلّمين بالتعبير عن مشاعرهم ومخاوفهم ومناقشتها، وعمل المتخصّصين النفسيّين على تخفيف هذه المخاوف. ويتطلّب ذلك من المدرسة البقاء على تواصل مستمرّ مع الأهالي والطلبة والموظفين، وإطلاعهم على آخر مستجدات الإجراءات المتّخذة، للحفاظ على سلامة الجميع كما يتوجّب على المدرسة مراجعة الإجراءات بصورة دوريّة لتعديلها بناءً على ما يستجدّ من أحداث وتطوّرات.

خلاصة

إنّ مواجهة هذه الصعوبات ومحاولة التخفيف من وطأتها يتطلّب التفكير والعمل المشترك من قبل التربويّين بجميع فئاتهم، لإيجاد بدائل أو حلول كي لا يتحوّل التعليم الحضوريّ إلى الاعتماد على أسلوب المحاضرة فقط، ما سيعيدنا عقودًا إلى الخلف. تستطيع التكنولوجيا المساعدة في مواجهة بعض هذه الصعوبات باستخدام تطبيقات إلكترونيّة تيسّر التعلّم التعاونيّ والتفاعل بين الطلبة، ولكنّ ذلك يتطلّب توفّر بنية تحتيّة ملائمة مثل شبكة إنترنت قويّة، وأجهزة حاسوب محمول مع الطلبة، وذلك بالتأكيد ليس متاحًا للأغلبيّة. ولو افترضنا أنّ ذلك متوفّر في المدرسة، يبرز السؤال: لماذا لا يبقى الجميع في البيت، ويكون التعلم عن بعد باستخدام التكنولوجيا طالما أنّنا سنعتمد عليها أثناء التعلّم الحضوريّ؟

إنّ العودة إلى المدارس تترافق مع العديد من التحدّيات الجديدة التي تحتاج إلى تضافر الجهود لمواجهتها سريعًا، وإيجاد الحلول لها والبدائل للمحافظة على ميزات التعلّم/ التعليم الحضوريّ، وإلّا أصبحت هذه العودة مقرونة بالعودة إلى أكثر أساليب التعليم تقليديّة، وهي التي عفا عليها الزمن. بالإضافة إلى العذاب النفسيّ الذي سيعاني منه الطلبة والمعلّمون والأهالي نتيجة الخوف والرهبة من الإصابة بالوباء.

محمود عمرة
المدير العامّ للأكاديميّة العربيّة الدوليّة
قطر

منهجيّة العودة للمدارس في ظلّ كورونا

دور المدرسة في تحقيق الدعم النفسيّ للطلبة

غدير خالد الحطبة

مع بدء اتّخاذ الحكومات قرار تخفيف القيود التي فرضتها جائحة كورونا، وما صحب ذلك من قرار العودة للمدارس، وبدء الطلبة والمعلّمين اللقاء وجهًا لوجه من جديد، تبرز خصوصيّة هذا اللقاء، فهو لقاء سبقته الكثير من التحوّلات في فضاء التعليم والتعلّم واختلفت فيه الأولويّات، ويحتاج لمنهجيّات جديدة تدعم الطلبة في الانتقال إلى الفصل الدراسيّ، وفي الوقت نفسه تدعم المعلّمين في إدارة هذا الانتقال، وتعزيز مشاعر الأمان وتخفيف حالة القلق التي تصاحب العودة، فحين اختلفت الأولويّات صار لزامًا تعديل الخطط المدرسيّة وتطويرها لتصبح خطط الدعم النفسيّ للانتقال على رأس الأولويّات. وفي هذه المقالة سنستعرض أكثر من جانب حول كيفيّة دعم هذا الانتقال.

أثر الدعم النفسيّ

يشكّل الدعم النفسيّ أساسًا في هذه المرحلة، فعلى الرغم من الوضوح الإعلاميّ العالميّ حول طبيعة الفيروس، والحالات المصابة، وعدد الوفيّات، وحالات الشفاء، وتطوّرات إنتاج اللقاح.

قد يشكّل هذا الوضوح عبئًا نفسيًّا على الطلبة على اختلاف أعمارهم. ما يحتاج إلى التدخّل، وذلك بالتحقّق من صحّة الطلبة النفسيّة بالاستماع إليهم وهم يعبّرون عن مشاعرهم ومخاوفهم، ولا مانع من الحديث عن المشاعر التي صاحبت عودتهم للمدرسة سواءً السلبيّ منها كالخوف والقلق، أو الإيجابيّ كتجدّد الأمل، والسعادة بلقاء الرفاق والزملاء، وسيكون من المهمّ الإصغاء بعمق،

حتّى وإن كانت هذه المشاعر شديدة أو مضطربة، ولا بدّ من إظهار التفهّم والتعاطف، وقد يكون السماح لطالب أو أكثر بإدارة جلسات الحديث أو تنظيمها توجّهًا مقبولًا؛ لأنّه يتيح الفرصة لهم لتحديد قضاياهم وإبراز وجهات نظرهم، وبل وتساعد في فتح حوار حول طبيعة هذه المخاوف وكيف يمكن التخلص منها.

دور الإدارة المدرسيّة والمعلّمين في توجيه الدعم النفسيّ للطلبة

لا شكّ أنّ الوضوح والصراحة هما المطلوبان في هذه المرحلة، لا الطمأنة، سيتوجّه الطلبة إلى مدارسهم يحدوهم على الأرجح القلق والخوف، وهم بحاجة إلى بعض التأكيد من المحيط. أقصد هنا، أن تؤكّد الإدارة المدرسيّة أنّ العودة للمدارس أمرٌ غير مقلق، ولكن من الضروريّ تجنب عبارات الطمأنة العامّة مثل "لا داعي للقلق"، أو "لا يوجد ما يدعو للخوف فمدرستنا آمنة"، لأنّ ما يحتاجه الطلبة ليشعروا بالأمان هو أن نشاركهم البروتكولات المعمول بها لحمايتهم، وتشجيعهم على عرض أفكارهم حول تجنّب المخاطر المصاحبة، ومدى شعورهم بالرضا حول العودة إلى المدرسة في ضوء الإجراءات التي اتّبعت لحمايتهم.

علينا في هذه المرحلة أن نعزّز لدى الطلبة مهارات التفكير الواقعيّ، والتوصّل إلى حلول لمخاوفهم الخاصّة أيّما أمكن ذلك، بعبارات من مثل: "ما الذي يمكنك فعله هنا لتهدئة نفسك؟" أو "ما هي الخيارات المتاحة لدينا هنا بدلًا من مجرّد تجنّبها؟"

أو "حدّد المشكلة وحدّد الحلول الممكنة، واختر الحلّ وجرّبه!"، أيضًا "لا تدع القلق ينتصر عليك"، أو "استعدّ للقاء زملائك"، كذلك "صمّم كماماتك الخاصّة"، أو "اعتمد حقيبةً خاصّة من تصميمك لموادّ التعقيم خاصّتك". ولا مانع أن تكون هذه العبارات جزءًا من تصميم ديكور الصفّ أو مرافق المدرسة، كالمرافق الصحيّة والمداخل والساحات، كما يمكن إرسالها كنشرات لهم قبل بدء الدوام المدرسيّ.

في مرحلة العودة إلى المدارس سنواجَه بوصفنا إداراتٍ مدرسيّةً ومعلّمين ببعض الأسر أو الطلبة الذين لا يمكنهم تخطّي قلقهم وتخوّفاتهم، والموافقة على العودة والتفاعل الاجتماعيّ مع المحيط، حيث أصبح العزل هو الشكل الأكثر أمنًا لهم، فهم على قناعة أنّ أيّ قدر من التخطيط لن يجنّب أبناءهم/ يجنبهم الإصابة بالفيروس، والخوف بصورةٍ طبيعيّة يشجّع الرغبة في الهروب، ولمثل هؤلاء لا بدّ من وضع خطّة للعودة التدريجيّة إلى المدرسة، على سبيل المثال، قد تتوجّه المدرسة للتشجيع على النهج التدريجيّ، فيقوم الطالب القَلِق بزيارة المدرسة لمدّة قصيرة، أو الحضور الجزئيّ لساعة أو ساعات محدّدة، كما يمكن توجيهه للمرشد النفسيّ لوضع خطّة تخطّي القلق، أو استخدام أدوات مواجهة القلق أو المخاوف.

من الضروريّ أن ندرك أنّ تعزيز الطلبة، وامتداحهم على تقبّلهم العودة إلى المدارس، وما تحلّوا به من شجاعة لتخطّي قلقهم ومخاوفهم سيساعدهم هم وزملاؤهم على تجاوز محنة هذه الجائحة معًا، وعلينا أن نعبّر لهم أنّنا نثّمن ذلك، ونفخر بهم لمواجهتهم مخاوفهم وأنّنا نقدّر مشاعرهم وقلقهم.

أثر المعلّم القدوة ودوره في تحقيق الدعم النفسيّ

لقد اعتدنا على سماع عبارة "المعلّم قدوة للطلبة"، ونحن في هذه المرحلة الدقيقة أكثر ما نكون بحاجة أن نكون قدوةً في سلوكيّات التكيّف الجيّدة: الهدوء، والصدق، والاهتمام؛ لأنّ الطلبة سوف يتطلّعون إلى معلّميهم بوصفهم قدوةً، ولا نستطيع أن ننكر دورنا كمحرّك لهؤلاء الطلبة، لذا علينا أن نفكّر كيف نتعامل مع مخاوفنا، وضغوطنا، وكيف نتصرّف على مدار اليوم.

إنّ السماح للطلبة بمعرفة تجاربنا مع القلق، ومشاركتهم تجاربنا الشخصية، سواءً على المستوى العائليّ أو العمليّ وما صاحبها من خوف، وكيف استطعنا تجاوز الخوف والقلق، بالإضافة إلى استراتيجيّات التأقلم الخاصّة بنا، يمكن أن يجعلهم يشعرون بالراحة، ويخفّف من مشاعر

القلق التي تساورهم، ويمكن أن تزوّدهم بدليل لكيفيّة التعامل مع الموقف بأنفسهم.
في معظم الحالات، من المناسب أن نكون منفتحين وصادقين معهم بطريقة مناسبة من الناحية التربويّة، خاصّة في الإجابة عن أسئلتهم حول المستقبل. قد يعني ذلك:

- مساعدتهم على فهم أن إغلاق المدارس في المستقبل قد يكون احتمالًا.
- الاعتراف بأن زملاءهم (أو معلّميهم) قد يصابون بمرض كورونا.
- الصراحة بشأن المواقف المسبّبة للتوتّر، التي قد تحدث خلال العام الدراسيّ القادم، والتي لم نتوقّعها بعد.

يمكنّنا أن نعلن عن مخاوفنا وآرائنا وأنّ هذه المواقف قد تكون مزعجةً، وأنّ التفكير فيها أمر صحيّ ومنطقيّ، ولكن يمكننا أيضًا حثّهم على محاولة التعامل مع الظروف يومًا بيوم، والاستمتاع باليوم الحاليّ بدلاً من القلق بشأن ما يخبّئه المستقبل، خاصّةً عندما يكون هذا المستقبل غير مؤكّد إلى حدّ ما.

قد تكون هذه المناقشات صعبة، لكنّها ضروريّة لمساعدة الطلبة على تخطّي القلق، كما توجّههم للتعامل مع يومهم ومع الظروف المستقبليّة بصورة أكثر مرونةً وتقبّلًا. ويمكن دمج الوقاية من الفيروس ومكافحة القلق في الأنشطة والدروس اليوميّة وجلسات التأمّل التي تعقد داخل الصفّ سواء في بداية الحصّة أو في نهايتها. ويمكن أيضًا تطويع المحتوى ليستجيب للعمر والجنس ولطبيعة المتلقّي.

رؤية منظمة اليونيسف في توجيه الدعم النفسيّ عبر أنشطة التعلّم

تقترح منظّمة اليونيسف بالتعاون مع منظّمة الصحّة العالميّة مجموعةً من الأفكار والأنشطة الداعمة للطلبة على اختلاف مراحلهم بناءً على محدّدات (اللغة، القدرة، الجنس)، وتقسّم هذه الأنشطة تبعًا للمرحلة التعليميّة.

مرحلة ما قبل المدرسة

• التركيز على السلوكات الصحيّة الجيّدة، مثل تغطية السعال والعطس بالمرفق وغسل اليدين بصورة متكرّرة.
• القيام بترديد أغنيات وأناشيد موجّهة أثناء ممارسة غسل اليدين لمدّة 20 ثانية كما هو موصى.
• تدريب الأطفال على غسل أيديهم بمطهر اليدين.
• تطوير طريقة لتتبّع غسل اليدين ومكافأة غسل اليدين المتكرّر / في الوقت المناسب.
• استخدام الدمى لتوضيح الأعراض (العطس والسعال والحمّى)، وماذا تفعل إذا شعرت بالمرض (ألم الرأس، ألم المعدة، الشعور بالحرارة أو التعب الشديد) وكيفيّة إراحة شخص مريض.
• تصميم الفصول لتكون المقاعد متباعدة، وتدريب الأطفال على كيفيّة التوجّه لمقاعدهم وتدريبهم على مدّ أذرعهم أو "الرفرفة بأجنحتهم" للتعبير عن أنّهم يحتفظون بمسافة كافية لعدم لمس أصدقائهم.

المرحلة الابتدائية

• تأكّد من الاستماع إلى مخاوف الأطفال والإجابة عن أسئلتهم بطريقة مناسبة للعمر؛ لا ترهقهم بالكثير من المعلومات. شجّعهم على التعبير عن مشاعرهم. ناقش ردود الفعل المختلفة التي قد يواجهونها واشرح أنّ هذه ردود فعل طبيعيّة لموقف غير طبيعيّ.
• التأكيد على أنّ الأطفال يمكنهم فعل الكثير للحفاظ على أنفسهم والآخرين آمنين.
• قدّم مفهوم التباعد الجسديّ (الابتعاد عن الأصدقاء، وتجنّب الحشود الكبيرة، وعدم لمس الناس إذا لم تكن بحاجة لذلك، وما إلى ذلك).

• التركيز على السلوكات الصحيّة الجيدة، مثل تغطية السعال والعطس بالكوع، وغسل اليدين.
• مساعدة الطلبة على فهم المفاهيم الأساسيّة للوقاية باستخدام التمارين التي توضّح كيفيّة انتشار الجراثيم.
• توضيح سبب أهميّة غسل اليدين بالماء والصابون لمدة 20 ثانية.
• تكليف الطلبة بتحليل نصوص/ مواقف تتحدّث حول سلوكات عالية الخطورة واقتراح تعديل لهذه السلوكات.

المرحلة المتوسطة

• التأكيد على أنّ الطلّاب يمكنهم فعل الكثير للحفاظ على أنفسهم والآخرين آمنين.
• التعريف بمفهوم التباعد الجسديّ.
• التركيز على السلوكات الصحيّة الجيّدة، مثل تغطية السعال والعطس بالكوع وغسل اليدين.
• تذكير الطلبة بأنهم يستطيعون أن يكونوا أنموذجًا لسلوكات صحيّة لأسرهم.
• تشجيع الطلبة على تجاوز فكرة وصم الإصابة بالفيروس.
• مناقشة ردود الفعل المختلفة التي قد يتعرضون لها.
• تشكيل الطلبة في مجموعات وجعلهم يروّجون للحقائق حول الصحّة العامة.
• الطلب من الطلّاب إصدار إعلانات الخدمة العامة الخاصّة بهم من خلال المدرسة.
• دمج التثقيف الصحيّ ذي الصلة في المواد الأخرى. يمكن أن تغطّي مادّة العلوم دراسة الفيروسات وانتقال الأمراض وأهميّة المطاعيم.
• الدراسات الاجتماعيّة يمكن أن تركّز على تاريخ الأوبئة وتطور السياسات الخاصّة بالصحّة والسلامة العامّة.
• دروس التوعية الإعلاميّة/ الإرشاديّة يمكن أن تمكّن الطلّاب من أن يكونوا مفكّرين، وصنّاع قرار، وناقدين، قادرين على التواصل الفعّال.

المرحلة الثانوية

• التأكيد على أنّ الطلاب يمكنهم فعل الكثير للحفاظ على أنفسهم والآخرين آمنين.
• التعريف بمفهوم التباعد الجسديّ.
• التركيز على السلوكات الصحيّة الجيّدة.
• دمج التثقيف الصحيّ ذي الصلة في الموادّ الأخرى.
• يمكن أن تغطّي دورات العلوم دراسة الفيروسات وانتقال الأمراض وأهميّة التطعيمات.
• يمكن للدراسات الاجتماعيّة أن تركّز على تاريخ الأوبئة وآثارها الثانويّة، وتحرّي كيف يمكن للسياسات العامّة أن تعزّز التسامح والتماسك الاجتماعيّ.
• الطلب من الطلبة إصدار إعلانات الخدمة العامّة الخاصّة بهم عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ والراديو أو حتى البثّ التلفزيونيّ المحليّ.
• دروس التوعية الإعلاميّة يمكن أن تمكّن الطلبة من أن يكونوا مفكّرين، وصنّاع قرار، وناقدين، ومتواصلين فاعلين، ومواطنين نشطين.

خلاصة

ختامًا، اليومَ، وقد أصبح الطلبة مواطنين عالميّين، فلا شكّ أنّ عوامل التغيير التي صاحبت هذه الجائحة ستفرز جيلًا من مقدّمي الرعاية كعلماء وأطباء وتربويّين، هم بأمسّ الحاجة إلى التعلّم بصورة مختلفة تقوم على تنمية التعاطف، وزيادة المرونة لبناء مجتمع أكثر احتواءً، وأمانًا، ورعايةً.

غدير خالد الحطبة
مستشار قسم التعليم والمناهج
لشركة المفكّرون الصغار
الأردنّ

بيئة الروضة في زمن كورونا

ريم أبو الراغب

فرضت جائحة كورونا تغييرات جوهريّة على بيئة رياض الأطفال، بشقّيها الماديّ والمعنويّ، لتكون مستجيبةً لإجراءات السلامة الصحيّة المقرّة من طرف النظم الصحيّة في الدول المختلفة. وهذه الاستجابة كانت في أحيان كثيرة تتناقض مع ما هو أساسيّ جوهريّ في بيئة الروضة. وصار الحفاظ على صحّة الطلّاب والمعلّمين، بالإضافة إلى الوصول إلى الأهداف والنتاجات في عمليّة التعلّم، هدفًا أساسيًّا في تهيئة الروضة.

تحاول هذه المقالة الإشارة إلى طبيعة التغيّرات، وكيفيّة التعامل معها بما يبقي للروضة قدرتها على أن تكون بيئةً تربويّةً وتعليميّةً فعّالة في زمن كورونا.

التباعد في مواجهة التفاعل

تتّجه الروضة في بيئتها الماديّة لتشجيع التشاركيّة، والتفاعل الاجتماعيّ بين الأطفال، تحديدًا الفئة العمريّة من 3-5 سنوات، حتّى تصميم الصفّ بأركانه المختلفة يشجّع اللعب التفاعليّ والأنشطة الجماعيّة. بعد الجائحة، اختلفت معايير ترتيب البيئة الماديّة في الصفّ، فأصبحت الأولويّة هي المحافظة على التباعد الجسديّ، وأخذ مسافات مضبوطة بين الأطفال، وباتت مسؤولية المدارس، من إدارة ومعلّمين، هي محاولة تقليل اللعب التفاعليّ بهدف الحدّ من نسب العدوى والإصابة بالمرض، وهذا يشمل أيضًا تغييرًا في الروتين اليوميّ للطلّاب.

إنّ التباعد الجسديّ ليس سمة طبيعيّة لدى الأطفال. الطفل مخلوق اجتماعيّ بالفطرة، ومن سماته في عمر الروضة اللّعب التفاعليّ، والتعاون، وحبّ مساعدة الآخرين. وهذه الخصائص النمائيّة تدعم الثقة بالنفس، واكتساب المهارات. ووفقًا لأفكار Erikson (1958) فإنّه في حال غياب الفرصة لتحقيق ذلك سيصبح الطفل خائفًا، محدودًا في قدرته على اللعب، ويعتمد سلبًا على البالغين. هذا التغيير يمكن أن يحمل ردود فعل، ومشاعر مختلفة، أبرزها القلق سواءً للأطفال أو الأهالي أو المعلّمين، خصوصًا أنّ على الجميع الاعتياد على بيئة جديدة، فيها شروط وتعليمات لم تمارس سابقًا. يضاف هذا إلى مشكلات واجهت العمليّة التعلّميّة ككلّ من ناحية عدم توفّر التكنولوجيا المطلوبة للتعلّم للطلّاب جميعهم، وعدم توفّر المهارات المطلوبة دومًا عند المعلّمين، لا سيّما مهارات التواصل مع الأطفال، إلى جانب حقيقة أنّ التكنولوجيا لا تخدم دائمًا المتعلّمين جميعًا، ويكفي هنا الإشارة إلى الملل الذي يصيب الطفل نتيجة الجلوس لساعات أمام الشاشة، وهو أمر طالما كان غير مرغوب في ما يخصّ الأطفال من نواح تربويّة عدّة. ونحن نعلم أنّ لدى الأطفال أنماطًا مختلفةً في التعلّم منها الحسيّ والبصريّ والسمعيّ، وقد لا تخدمها التكنولوجيا بالصورة المرغوبة.

الأثر النفسيّ وتباينه عمريًّا

لهذه الأسباب، يمكن أن يكون الأطفال الصغار أكثر تأثّرًا بالتباعد الجسديّ من الطلبة الأكبر سنًّا، خصوصًا المراهقين الذين اعتادوا التواصل الاجتماعيّ باستعمال هواتفهم النقّالة، والتطبيقات الاجتماعيّة. واحتماليّة أن يكون الأطفال من عمر الثلاث سنوات قد استمتعوا خلال الحجر والإغلاق كبيرة، لأنّ العائلة النوويّة هي الأهمّ والأساس في هذه المرحلة العمريّة، والعائلة كانت مجتمعةً في الغالب طيلة مدّة الحجر والانقطاع عن المدرسة.

أمّا الأطفال الأكبر سنًّا فإنّ للأصدقاء أهميّةً أكبر في حياتهم، ودائرة اهتماماتهم تعدّت العائلة النوويّة، وحياتهم الاجتماعيّة وتفاعلهم مع أصدقائهم يعطيهم الشعور بالأهميّة والثقة بالنفس، ولديهم حبّ للتفاعل مع الآخرين والتشارك معهم. نتيجة لهذا، إنّ اشتياقهم للحياة الاجتماعيّة سيكون أكبر من الأطفال الأصغر سنًّا.

ومع أنّ للشخصية دورًا رئيسًا في التأقلم مع الوضع الجديد، الطفل الاجتماعيّ المنطلق سيكون سعيدًا بالرجوع إلى المدرسة وعودة الحياة الاجتماعيّة، في حين أنّ الطفل القلق أو الحسّاس سيكون متردّدًا بشأن العودة، وسيحمل قلقًا من التغيير بعد المرحلة السابقة، إلّا أنّ عامل التباعد الجسديّ يمكن أن يؤثّر على الأطفال حتى المنطلقين منهم، فقد يرى الطفل أنّ الجانب الاجتماعيّ للمدرسة يأتي في الدرجة الأولى، لذلك فإنّ الهيئة الجديدة للروضة قد تجعلهم أكثر تردّدًا في العودة.

أهميّة التحضير للعودة المدرسيّة

في جميع الأحوال، إنّ العودة إلى المدرسة قد تكون أكثر سهولةً، إذا تبنّينا عمليّة لتحضير الأطفال لوجه المدرسة الجديد، والإجراءات الوقائيّة، ومن ثمّ إعطاء الطفل فرصةً لبناء توقّعات واقعيّة، وذلك بتحضيره وإعلامه بالإجراءات والهيئة الجديدة للروضة بالتواصل معه مسبقًا، والتحدّث عن الكِمامة ووضع الصفّ الجديد، والتعبير عن الحماس إلى رؤيته... إلخ. كما أنّ تصميم نشاطات صفّيّة تعطي الطفل فرصة للتأمّل، والنقاش، والتعبير عن المشاعر والمخاوف التي يمرّ بها قد تمكّن الطفل من التعامل مع هذه المخاوف بطريقة تضمن التغلّب عليها والتعايش معها.

إنّ المرحلة الانتقاليّة والعودة إلى الروتين يمكن أن تستغرق وقتًا إضافيًّا، خصوصًا عند الطفل القلق، ويمكن لهذا القلق أن يظهر بتجليّات مختلفة، مثل عدم اتّباع التعليمات، أو البكاء بسهولة. يجب على المدرسة أخذ وضع الطفل النفسيّ بعين الاعتبار، والعمل على ضمان خلق بيئة داعمة لحاجاته الاجتماعيّة والنفسيّة لإعطائ=ه الشعور بالأمان والاستقرار.

وللأهل دور رئيس في جعل الرجوع إلى المدرسة أسهل على أطفالهم، فملاحظة علامات القلق (أهمّها: ألم في البطن، تلعثم، أرق)، والتحدّث عن هذه العلامات بصدق، وإعطاء الطفل فرصًا مناسبةً للتعبير عن قلقه، سيعطي الطفل شعورًا بأنّ ما يمرّ به طبيعيّ، وسيجعل التعامل مع هذه المشاعر أكثر سهولةً.

كما يجب أن يكون الأهل قدوةً يحتذى بها، ومثلًا أعلى بكيفيّة تعبيرهم عن أنفسهم، وعن المشاعر التي يمرّون بها هم أنفسهم. إنّ ذلك له أكبر الأثر في تعليم الأطفال الطرق الصحيّة المقبولة اجتماعيًّا للتعبير عن القلق، أو المخاوف، أو عن الفرح أيضًا. هذا ضروريّ جدًّا خصوصًا أنّ بيئة التعلّم من المنزل شابها الكثير من القلق، وكان للأهل دور في تمرير قلقهم حول المرض أو المستقبل إلى أطفالهم.

التعلّم من مرونة الطفل

رغم النقاط السابقة الذكر، يجب ملاحظة نتيجة إيجابيّة لفترة الإغلاق، وهي اكتساب الأطفال ما يسمّى بالمرونة. إنّهم مع خسارتهم لبعض عمليّات التفاعل الاجتماعيّ، اكتسبوا مهارات في التكيّف وتحمّل المسؤوليّة. هذه صفات مهمّة للتأقلم، وفهم البيئة المحيطة والتعامل معها، وهي مفتاح النجاح في الحياة العمليّة في المستقبل. فالمرونة من العوامل المساعدة لجعل العودة إلى المدرسة أكثر سهولةً.

إنّ التعلّم وقت الجائحة لم يقتصر على الأطفال، فجميع أطراف العمليّة التعليميّة، من أهل ومعلّمات وإدارة وإشراف، منحتهم الجائحة تأمّلات تستحقّ التوقّف والكشف. ويمكن هنا الخروج بتوصيات رئيسة في سياق الروضة، مثل:

1. الاهتمام بكفايات المتعلّم، لا المعلومات أو المنهاج، وأهمّ هذه الكفايات: إدارة المشاعر، والتنظيم الذاتيّ، وكيف يتعامل مع القلق، ويتحمّل المسؤولية، وكيفيّة إدارة جوانب من حياته.

2. سدّ الفجوة العامودیّة عن طريق بدء الدراسة مبكّرًا لرسم خريطة أين يقف الأطفال في رحلة تعلّمهم. مثلًا: من هم في المرحلة الأخيرة من الروضة، وسينتقلون إلى الصفّ الأوّل الابتدائيّ قد فاتتهم كميّة من المعلومات. لذلك، علينا نحن المعلّمين أن نأخذ هذه الفجوة في الحسبان عندما نرجع إلى المدرسة. من أجل هذا، تعدّ فكرة تبكير بداية المدرسة مفيدةً لإعطاء المعلّم مدّةً كافيةً ليعرف أين وصل الطفل، وماذا يستطيع أن يفعل معه، وأين يبدأ من المنهاج معه، وفي الوقت نفسه تعطي الطفل الفرصة ليتأقلم مع المدرسة من جديد، ويقلّ قلقه.

3. سدّ الفجوة الأفقيّة بين الطلّاب في الصفّ نفسه، وهذا عن طريق إدراك أنّ الأطفال بعد فترة الجائحة متفاوتون في ما بنوه من معارف ومهارات. وهنا دور المعلّم أن يجسّر هذه الفجوة مدركًا أنّ لديه تمايزًا في التعلّم في الغرفة الصفّيّة نفسها، وأن يعمل على تعبئة الفجوة، ويردم الفراغ بين الأطفال أنفسهم.

ريم أبو الراغب
اختصاصيّة طفولة مبكّرة وإرشاد والديّ
الأردنّ

المراجع:

- Erikson, E. (1958). *Identity and the Life Cycle*. International Universities Press.

محاورة مع شيخة المسند

- نبدأ من الإصلاح التعليميّ في قطر. ما الذي تحقّق ويمكن تعميمه عربيًّا للاستفادة من هذا المشروع الكبير؟

لقد كانت هناك دائمًا مجهودات لإصلاح التعليم في قطر منذ بداية التعليم النظاميّ في منتصف الخمسينيّات وحتى الآن، ولكنّ أهمّ الإصلاحات وأكبرها في نظام التعليم حدثت منتصف التسعينيّات. لقد حقّقت قطر تطوّرًا كميًّا رائعًا، وبلغ الالتحاق بالتعليم معدّلات عالية خلال فترة قصيرة، ولكن كان هناك ضعف في جودة التعليم من الناحية الكيفيّة لا يتناسب مع معدّلات الإنفاق على التعليم أو التطوّر العامّ للدولة. لذلك كانت مرحلة التطوير في التسعينيّات تركّز على جودة التعليم، وكان الشعار هو التعليم لمرحلة جديدة.

شمل التطوير في هذه المرحلة جميع مجالات التعليم ومراحله، من التعليم المدرسيّ إلى التعليم الجامعيّ. وأدّت هذه الجهود إلى إنجاز الكثير.

أصبح الواقع التعليميّ يوفّر فرصًا تعليميّة ذات مستوى عال، ويقدّم خيارات متنوعة للطلّاب. لدينا الآن ما يقارب تسعًا وعشرين جامعة، منها أفرع لجامعات عريقة تحتضنها المدينة التعليميّة، كما تطوّر التعليم الفنيّ المتخصّص إلى وجود كليّات فنيّة وتقنيّة تخدم سوق العمل. إنّ الفرص التعليميّة المتاحة أمام الطلّاب فى قطر لا تضاهيها أيّ فرص للتعليم فى أيّ مكان آخر في العالم، إذ تكفل الدولة حقّ التعليم من مرحلة الروضة وحتى درجة الدكتوراه، سواء داخل الدولة أو خارجها.

- ما هي الأهداف التي يمكن العمل عليها أو التنبّه إليها اليوم برأيك؟

إنّ التعليم هو عملية مستمرّة، وتطوّره لا يرتبط فقط بما يحدث داخل المؤسّسات التعليميّة، بل هو يتأثّر ويؤثّر في البيئة التي يتواجد فيها. وحتى يحقّق التعليم أهدافه، وخاصّة ما يتعلّق بالقيم والأخلاق، فهو يحتاج إلى بيئة مساندة سواء على مستوى الأسرة أو المجتمع الواسع تتبنّى هذه التوجّهات وتؤمن بها. فالمدرسة لا تستطيع غرس مبادئ الديمقراطيّة في مجتمعات غير ديمقراطيّة، ولا تستطيع أن تغرس الابتكار والتفكير الحرّ في مجتمعات تسود فيها الثقافة الجمعيّة، والاختلاف والتفرّد بالرأي غير مقبول ومن الأفضل تفاديه.

وكما قلت سابقًا إنّ جودة أيّ نظام تعليميّ تتبدّى من جودة مخرجاته، وهي المعيار الرئيس لمدى نجاح المؤسسة التعليميّة. هل اكتسب الطالب عند تخرّجه المهارات والقدرات التي تجعل منه إنسانًا ناجحًا في حياته؟ هذا هو معيار رئيس في النظر للأمر.

التغيير في التعليم ليس سهلًا، بالإضافة إلى صعوبة تقبّل التغيير، وهذا أمر طبيعيّ، لأنّ التغيير يخلق شعورًا بعدم الأمان والخوف من الجديد، وما يتطلّبه من جهد وعمل لاستيعابه. وهناك أيضًا مشكلة الزمن الذي يحتاجه التعليم لتحقيق أهدافه.

- إن نظرنا إلى الجامعة، كيف ترين دور كليّات التربية في تطوير التعليم؟

لا شك أنّ كليّات التربيّة لها دور كبير في إعداد المعلّمين، الإعداد الذي يؤدّي فعلًا إلى تغيير في جودة التعليم، بالإضافة إلى دورها في مراجعة المناهج. نظم التعليم تحتاج إلى أعداد كبيرة من الخرّيجين للعمل في مهنة التعليم. ومن الصعب توفير كفاءات متميّزة دائمًا. بالإضافة إلى أنّ مهنة التعليم من المهن الشاقّة، فالعمل فيها لا ينتهي بانتهاء الدوام، ولذاك هي مهنة غير جاذبة للكثيرين وخاصّة وقت الرخاء الاقتصاديّ وتوفر فرص عمل أخرى كثيرة. ولا شكّ أنّ هناك معلّمين متميّزين يبقون في ذاكرة طلّابهم طول العمر، وكان لهم تأثير كبير على نجاح طلّابهم في الحياة. يضاف إلى ذلك أنّ العائد الماديّ غير جاذب في كثير من الأحيان. ومع أنّ رواتب المعلّمين في قطر تعدّ من أعلى الرواتب، ما تزال مهنة التعليم غير جاذبة، خاصّة بين الذكور.

- هل كان البحث العلميّ في الجامعات ضمن رؤية تطوير التعليم؟ وهل جامعاتنا مجهّزة للبحث العلميّ؟

البحث العلميّ هو جزء أساسيّ من تكوين الجامعات، وهو هدف من أهدافها، والمدرّس الجامعيّ لا يمكن أن يكون أستاذًا دون أن يكون لديه أبحاث علميّة منشورة في مجلّات علميّة لها مكانتها.

وقد أُسِّس صندوق قطريّ لدعم البحث العلميّ وتشجيع الباحثين على البحث، وقد ساهم فعلًا في رفع الإنتاجيّة البحثيّة للعاملين في الجامعات. لكنّنا نحتاج لكثير من الوقت للوصول إلى الإنتاج البحثيّ الذي يؤدّي إلى الابتكار الذي يساهم في مجالات الحياة كالاقتصاد والصحّة والتكنولوجيا وفي مناحي الحياة الأخرى. إنّ البحث العلميّ في دول العالم المتقدّم مرتبط بالصناعات، فهو يساهم في تطويرها، وهي تموّله وتدعمه. ونحن لم نصل إلى هذه المرحلة في عالمنا العربيّ، وما زال البحث العلميّ في معظمه مرتبطًا بالاهتمامات الفرديّة لأساتذة الجامعات. للأسف لا نزال مستهلكين للمعرفة، ولسنا منتجين لها.

- إذا تحدثنا قليلًا عن التعليم الرسميّ والتعليم الخاصّ. في قطر استهدف الإصلاح التعليم العامّ. ولكن هل أخذ التعليم الخاصّ دورًا أكبر أو على حساب التعليم الرسميّ، في المجتمع ككلّ؟

التعليم الخاصّ أو المدارس الخاصّة أصبحت جزءًا أساسيًّا من المنظومة التعليميّة في مختلف أنحاء العالم، ووجود هذه المدارس يوفّر خيارات لأولياء الأمور، على سبيل المثال مدارس الجاليات أو المدارس المتخصّصة. في قطر تدعم الدولة هذه المدارس وتخضع لإشرافها وتلزِمها بتدريس اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة للطلّاب القطريّين، بالإضافة إلى أنّها تدعم ماليًّا الطلّاب القطريّين في هذه المدارس.

- يعيش قطاع التعليم اليوم تحدّيات كبيرة في ظل جائحة كورونا، هل أبرزت هذه الجائحة نقاطًا في واقع التعليم تلفت نظرك وتفكّرين بها؟

جائحة كورونا أربكت حياة البشر وأصبحنا نعيش في ما يسمى New normal أو الوضع الطبيعيّ الجديد، وتأثّرت المدارس بدرجة كبيرة واضطرت إلى الاعتماد على التكنولوجيا كأحد الحلول، ولكن لا شيء يضاهي الحياة المدرسيّة الطبيعيّة، وما فيها من تفاعل. واختلفت آراء أولياء الأمور بين راغب في ذهاب ابنه للمدرسة وبين رافض خوفًا من العدوى.

لا شكّ أنّ الوضع الحاليّ سيؤدّي إلى تطوّر التكنولوجيا في مجال التعليم، وقد تساعد في رفع كفاءة التعليم، إذ تستطيع المدارس الاستفادة من المدرّسين المتميّزين لتدريس أكبر عدد من الطلّاب باستخدام التكنولوجيا. ولا شكّ أنّ التعليم سيتأثر كثيرًا وخاصة في الدول الفقيرة التي لا تستطيع توفير التكنولوجيا، هذا بالإضافة إلى أنّ كثيرًا من المعلّمين يحتاجون التدريب على استخدام التكنولوجيا في التدريس. إنّ الطلّاب الذين لديهم صعوبات في التعلّم سيعانون في ظلّ هذه الظروف. أي لقد خلقت جائحة كورونا تحدّيات كبيرة أمام النظم التعليميّة وأثّرت على حياة الطلّاب وأولياء الأمور، ولكنّها ستخلق أيضًا فرصًا لتطوير استخدام التكنولوجيا في التعليم.

- أخيرًا، ما أكثر ما يشغل بالك في مسيرة التعليم في قطر؟

تطوير التعليم هو عمليّة مستمرّة ولا تتوقف أبدًا، وكلّ مرحلة لها تحدّياتها التي يجب مواجهتها. أعتقد أنّ أحد التحدّيات هو كيفيّة خلق الدافعيّة لدى الطلّاب وحبّ العلم والاجتهاد فيه. والتحدّي الآخر هو توفير المعلّم المتمكّن الذي يؤمن برسالته، الشغوف بعمله والقادر على إثارة عقول الطلّاب وحماسهم للتعلّم. إنّ المدرسة في الوقت الحاضر لم تعد هي المؤثّر الرئيس في صقل شخصيّات الطلّاب، لقد أصبح الإنترنت ووسائل الاتصال الحديثة عوامل رئيسة في تشكيل عقول النشء.

الدكتورة شيخة بنت عبد الله المسند

- شغلت الدكتورة شيخة بنت عبد الله المسند العديد من المناصب الرفيعة في التدريس والإدارة والبحوث خلال أكثر من ثلاثة عقود.
- تولّت رئاسة جامعة قطر في عام 2003. وتبوّأت قبلها منصب نائب رئيس الجامعة للبحث وتنمية المجتمع (2000-2003)، ورئيس قسم أصول التربية (1992-1995)، وكانت عضوًا في مجلس الجامعة (1986-1989، 1998-2004).
- تقديرًا لمساهماتها المتواصلة والمتميّزة في قطاع التعليم على المستوى الوطنيّ، صدر قرار أميريّ (رقم 16، لسنة 2010) يمنح الدكتورة المسند درجة وزير.
- اختيرت عام 2004 عضوًا في مجلس جامعة الأمم المتّحدة (UNU)
- عُيّنت في عام 2009 عضوًا في مجلس أمناء الجامعة الأميركيّة في القاهرة.
- نالت الدكتورة المسند عام 2008 الدكتوراه الفخريّة في القانون المدنيّ من جامعة دورام (Durham) تقديرًا لإنجازاتها البارزة في مجال التعليم.
- عضو في لجان تطوير التعليم في دولة قطر ومنها المجلس الأعلى للتعليم.
- عضو في مجلس إدارة مؤسّسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع.
- انتُخبت عضوًا في لجنة القضاء على التمييز العنصريّ في هيئة الأمم المتحدة (CERD)
- عضو في مجلس إدارة المشروع العالميّ للعدالة WORLD JUSTICE PROJECT
- عضو في مجلس إدارة الجامعة الأمريكيّة للنساء في بنغلادش ASIAN WOMEN UNIVERSITY AUW
- عضو مجلس أمناء معهد الدوحة للدراسات العليا.

التدريب على التقنيّة من خلالها:
نموذج في تطبيق الصفّ الافتراضيّ المقلوب

حلمي حمدان

يعدّ التعليم من أهمّ الأولويّات للمجتمع، لا سيّما في حالات الطوارئ وتداعياتها. مع فقدان المجتمعات الكثير من أعمالها ومصالحها في تلك الأوضاع، تسعى المؤسّسات التربويّة إلى تعزيز النظم التعليميّة من أجل ضمان إيصال رسائل للأطفال وأسرهم تفيد بضرورة مساهمتهم في حماية المجتمعات من الكوارث والنزاعات، وتوفير الأمن الجسديّ والنفسيّ، واستثمار التعليم في تلك الظروف في تقوية تماسك المجتمعات وصمودها. هكذا نزعت المجتمعات إلى توظيف إمكانات التعليم الإلكترونيّ خلال الجائحة.

كما في معظم دول العالم، فالنظام التربويّ الرسميّ في فلسطين، لا يدعم التعليم الإلكترونيّ بالصورة المطلوبة، أو على الأقلّ يمكن القول: إنّ النظام التعليميّ والتربويّ في فلسطين غير جاهز لاستخدام هذا النوع من التعليم في الوقت الراهن، وإن استثنينا بعض الجامعات الفلسطينية التي لها تجربة في ذلك، يبقى معظم نظامنا التربويّ هشًّا تجاه التعليم الإلكترونيّ.

مع الجائحة بات مفهوم التعليم الإلكترونيّ من المفاهيم الأكثر تداولًا في المجتمع، هذه الحالة خلقت وضعًا من عدم الارتياح والضياع من قبل المعلّمين والطلبة وأولياء الأمور، خاصّةً أنّنا غير جاهزين بشريًّا أو ماديًّا لاستخدام التعليم الإلكترونيّ.

أعرض هنا نموذجًا لتدريب المعلّمين باستخدام تقنيّة الصفّ الافتراضيّ المقلوب (Virtual Flipped Classroom) مستوحى من Abdulla & Ismail (2020)، وهي تقنيّة تعليم إلكترونيّ تجمع بين استراتيجيّة الصفّ المقلوب والصفوف الافتراضيّة وقد استخدمت ضمن النموذج المنصّات الإلكترونيّة المتزامنة وغير المتزامنة معًا في طرح المهمّات التعليميّة التعلّميّة وتنفيذها وتقويمها. ومن ميزات هذا النموذج أنّه يعمل على تنمية مهارات التعلّم والبحث الذاتيّ وتوظيف التكنولوجيا في عمليتَيْ التعليم والتعلّم، ويعزّز اتّجاهات المتدرّبين والمتعلّمين نحو التعليم الإلكترونيّ.

دوافع التجديد

إنّ التعليم الإلكترونيّ ثورة قامت إثر ثورة التكنولوجيا، فهو من الطرق التي تساعد المتعلّم على التفاعل المستمرّ، من خلال المصادر التعليميّة المفتوحة، واستخدام الأدوات التي تساعده على القيام بمهمّات وأنشطة مختلفة، وبذلك فإنّ التعليم الإلكترونيّ أصبح يعدّ بيئةً غنيّةً متعدّدة المصادر؛ تشجّع التواصل بين أركان العمليّة التعليميّة التعلّميّة، بالإضافة إلى ما توفّره من تقديم تسهيلات لنمذجة التعليم، علاوةً على المساهمة في إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيّة من جهة، ومتسلّح بمهارات عصريّة حديثة من جهة أخرى (الخفاف، 2018).

وعن التعليم الإلكترونيّ في عصر الثورة المعلوماتيّة، تضيف الخفاف (2018) أنّ توظيف التكنولوجيا في العمليّة التعليميّة التعلّميّة أصبح ضرورةً ملحّةً، وهي تعدّ زيادة تفاعل المتعلّمين وقدرتهم على التواصل معًا رغم المسافات بينهم من أكبر نقاط قوّة التعليم الإلكترونيّ، وقد وصل مع مرور الوقت وتطوّر التقنيّة إلى كونه ضرورةً، فإنْ لم يقم المعلّمون بتطوير قدراتهم ومهاراتهم لاستخدام الطرق التدريسيّة التي تتوافق والتقنيّات الحديثة فإنهم يعرّضون مجتمعاتهم للخطر.

إنّ استخدام التعليم الإلكترونيّ يحتاج إلى بِنًى تحتيّة مهيّأة ماديًّا وبشريًّا، ويحتاج إلى نظام تعليميّ يدعم ذلك، وهذا ما أكّدته دراسة المولى (2016) التي أجريت حول جاهزيّة كليّات التربية في السودان لاستخدام التعليم الإلكترونيّ، إذ إنّ متطلبات استخدام التعليم الإلكترونيّ بنجاح تتلخّص في توفير بنية تحتيّة متينة، وموارد خاصّة، وكوادر بشريّة مدرّبة، وقَبول لاستخدام هذا النوع من التعليم. إنجاح التعليم الإلكترونيّ يبدأ من اتّخاذ قرار لاستخدامه من باب التأكّد من الجاهزيّة، ثمّ تدريب الكوادر البشريّة، وبدء التعامل معه، ليس فقط بديلًا للتعليم الصفّي في حالات الطوارئ، بل ومساعدًا أساسيًّا حتّى في الظروف الطبيعيّة. وهذا ما حاولت توفيره في نموذجي التدريبيّ.

إنّ من أهمّ الإجراءات الواجب اتّخاذها في المؤسّسات التعليميّة لنجاح التعليم الإلكترونيّ كما يقول العجرش (2018)، تأهيل المعلّمين الذين يعدّهم قادة التغيير، وتدريبهم على استخدام أدوات واستراتيجيّات تعليميّة تعلّميّة، تُوظّف فيها التقنيّة في تطوير عمليّة التعليم والتعلّم؛ لتساهم في مواكبة التسارع المعرفيّ والتحدّيات، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وحثّهم على تطوير مهارات التعلّم الذاتيّ لديهم.

لذا؛ فإن على المؤسّسة التربويّة تنمية قدرات أفرادها ومواردها لمعالجة المعرفة وتطويرها وصولًا إلى توظيفها في عملية التعليم. وثمّة عدد من متطلّبات الانتقال من التعليم التقليديّ إلى التعليم الإلكترونيّ؛ أهمّها تعديل سياسات التعليم على مستوى المدارس والجامعات، وتدريب المعلّمين والطلبة على استخدام الحاسوب والإنترنت والتطبيقات المرتبطة بهما، وتوظيفها في التعليم الإلكترونيّ (العياصرة، 2017).

النموذج التدريبيّ

يوضّح الرسم الآتي (الترجمة للكاتب) الفرق بين ثلاثة عناصر: الصفّ التقليديّ، والصفّ المقلوب، ونموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب كما جاء في دراسة Abdulla & Ismail (2020).

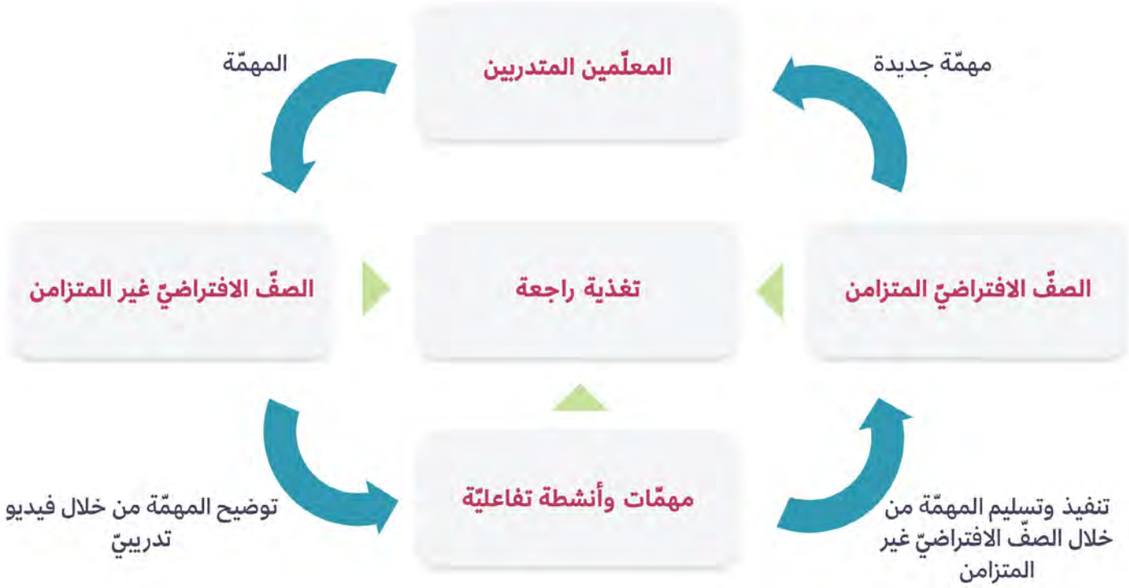
أ الصفّ التقليديّ

ب الصفّ المقلوب

ج الصفّ الافتراضيّ المقلوب

من أجل المساهمة في تأسيس بنية تحتيّة إلكترونيّة متينة لنظام التعليم العامّ الفلسطينيّ، استوحيت تصميمًا نظريًا من النموذج، وصمّمت مادّة تدريبيّة تتضمن المهارات الأساسيّة، والتطبيقات الضروريّة للارتقاء بمهارات المعلّمين والطواقم. وبالتعاون مع الاتّحاد العامّ للمعلّمين الفلسطينيّين أُطلقت مبادرة لتدريب المعلّمين والطواقم المساندة لهم، وتمّ تدريب أكثر من 2500 متدرب على النموذج، ومرّ النموذج في مراحل الفحص والتقييم.

يقوم نموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب على طرح المهمّة التعليميّة التعلّميّة من خلال المنصّة غير المتزامنة مدعّمة بفيديو تعليميّ، إذ يشاهد المتدرّب الفيديو وينفّذ المهمّة المطلوبة منه، ومن خلال التواصل غير المتزامن يتواصل مع المدرّب للإجابة عن أيّ سؤال، ويقدّم المدرّب التغذية الراجعة له. بعد ذلك، يُعقد لقاء متزامن لمناقشة المهمّات المنفّذة، واستعراض مهمّات المتدرّبين لتعميم الخبرة وتبادلها مع بقيّة المتدرّبين، وتقديم تمهيد عن المهمّة التالية، كما يوضّح الشكل.



نموذج حمدان في تطبيق نموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب

يمزج نموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب بين تقنيّات مختلفة:

المنصّات الإلكترونيّة المتزامنة: هي منصّات وتطبيقات تساعد على التواصل بين أطراف العمليّة التعليميّة التعلّميّة بصورة مباشرة، ما يجعل الجوّ التعليميّ قريبًا من واقع الحصّة وجهًا لوجه، وهي تعتمد الصفّوف الافتراضيّة، وفيها تكون كلّ أطراف العمليّة التعليميّة موجودةً معًا في الوقت ذاته لكن في أماكن مختلفة، ويحدث التفاعل والتخاطب اللحظيّان فيهما كتابيًّا وصوتيًّا، وبالصوت والصورة (المؤتمرات المرئيّة)، ومنها تطبيقات مختلفة مثل: Zoom Meeting، Hang-outs، ClassIn، Skype...إلخ (الحناوي، 2012).

المنصّات الإلكترونيّة غير المتزامنة: هي مواقع وتطبيقات إلكترونيّة توفّر الاتّصال بين أطراف العمليّة التعليميّة بطريقة غير مباشرة، ودون اشتراط حضورهم في الوقت ذاته، وتقدّم موادّ كالكتب الإلكترونيّة والدوريّات وقواعد البيانات، ومن هذه الوسائل: البريد الإلكترونيّ، والبريد الصوتيّ، والمجموعات الإخباريّة، والقوائم البريديّة، والمواقع التعليميّة

Google Classroom، Microsoft Teams، ...إلخ، التي يستطيع المتعلّمون فيها التفاعل مع المادّة التعليميّة والتدريبيّة بصورة مستقلّة (الحناوي، 2012).

الصفّ المقلوب Flipped Classroom FC: استراتيجيّة تعليميّة تعمل على زيادة مشاركة المتعلّمين وتفاعلهم، وتنمّي القدرة على التفكير الناقد والتعلّم الذاتيّ لديهم، وهي تعتمد على أن يزوّد المعلّم المتعلّمين بمصادر تعليميّة مثل الفيديو، القراءات... إلخ، ليشاهدها الطالب ويدرسها في بيته، ومن ثمّ تحدث مناقشتها في الغرفة الصفّيّة بتنفيذ أنشطة تفاعليّة، ليأتي بعدها تقديم التغذية الراجعة من المعلّم. تساعد هذه الاستراتيجيّة على الاستفادة من وقت الحصّة بطرح أنشطة تفاعليّة . (Kawinkoonlasate, 2019)

مواضيع التدريب

وقع الاختيار على مجموعة من المواضيع التدريبيّة التي تعدّ أساسيّةً في تنظيم العمليّة التعليميّة الإلكترونيّة، وهي التي يتمّ من خلالها رفع دافعيّة المعلّمين والطلبة، وتعزيز ثقافة التعليم الإلكترونيّ لدى أولياء الأمور والمجتمع. وهي:

1. تفعيل قناة "يوتيوب" أو "ستريم"، بوصفها مصدرًا للفيديو التعليميّ.
2. إنتاج الفيديو التعليميّ ضمن مفهوم الدرس المصغّر.
3. بناء الاختبار الإلكترونيّ التفاعليّ بوصفه أداةً تعليميّةً من أجل تقويم عمليّة التعليم.
4. استنتاج أهميّة نموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب في التعليم الإلكترونيّ.

نتائج وتوصيات

لنموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب في التدريب أثر إيجابيّ دالّ إحصائيًّا على مهارات المشاركين (معلّمين، مديري مدارس، مشرفين) واتجاهاتهم، حيث كان لأسلوب التدريب المتّبع "الصفّ الافتراضيّ المقلوب" أثر إيجابيّ على مهارات المعلّمين واتّجاهاتهم نحو التعليم الإلكترونيّ، وذلك بالمقارنة بين مهاراتهم واتّجاهاتهم قبل التدريب وبعده، حيث ارتفع متوسّط الاتّجاهات بأكثر من 8% بعد التدريب، وارتفع متوسّط المهارات والقدرات على استخدام الأدوات والتطبيقات المتضمّنة في التدريب إلى أكثر من 73% بعده.

التوصيات

1. تبنّي نموذج الصفّ الافتراضيّ المقلوب في برامج تدريب المعلّمين، واعتماده استراتيجيّةً تعليميّةً تعلّميّةً حديثةً لما له من ميّزات وفوائد كبيرة.
2. أهميّة استحداث دائرة في وزارة التربية والتعليم تكون متخصّصة في التعليم الإلكترونيّ، تعاون في تطوير برامج التدريب التربويّ التي تنفّذها الوزارة، لتشمل برامج تدريبيّة للمعلّمين والمديرين حول توظيف التعليم الإلكترونيّ، واعتماد نسبة من التدريبات باستخدام التطبيقات المختلفة.
3. ضرورة توفير منصّات تعليميّة متزامنة وغير متزامنة خاصّة بوزارة التربية والتعليم، تكون موحّدة لدى المعلّمين والطلبة كافّةً، وإشراك أركان العلميّة التربويّة كلّها في تلك المنصّات، خاصّةً أولياء الأمور.
4. العمل على حصر المعوّقات والتحدّيات التي تواجه تطوير نظام التعليم الإلكترونيّ، وتحديدًا ما يخصّ ضمان وصول الإنترنت، وتوفير الأجهزة اللازمة للمعلّمين والطلبة جميعهم.
5. إيجاد نظام حوافز للمعلّمين يعمل على تشجيعهم، ورفع دافعيّتهم تجاه استخدام التعليم الإلكترونيّ.
6. ستحداث مساقات تعليميّة في كليّات التربية متخصّصة في التعليم الإلكترونيّ، تعمل على تهيئة المعلّمين الجدد، ورفع قدراتهم ومهاراتهم واتّجاهاتهم حول التعليم الإلكترونيّ قبل التحاقهم بالخدمة.

خلاصة

تنبع أهميّة هذا النموذج من ضرورة رفع الاتجاهات الإيجابيّة نحو التعليم الإلكترونيّ، وهي تزيد من دافعيّة الطالب تجاهه، بالإضافة إلى كونها تحاول ترويج ثقافة إيجابيّة لدى المجتمع تعزّز التعليم الإلكترونيّ، إذ يعمل النموذج على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين: توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتعزيز مهارات البحث، والتعلّم الذاتيّ، والتفكير الناقد.

حلمي حمدان
خبير ومدرب تربويّ في التعليم الإلكترونيّ والتعليم المدمج
فلسطين

المراجع:

• الحناوي، مجدي (2012). *تطوير الحقائب التعليميّة التعلّميّة من التقليديّة إلى الإلكترونيّة*. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة.
• الخفاف، إيمان (2018). *التعليم الإلكترونيّ*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
• العجرش، حيدر (2018). *التعليم الإلكترونيّ في المؤسسات التعليميّة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
• العياصرة، وليد (2017). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونيّ*. دار أسامة للنشر والتوزيع ونبلاء ناشرون وموزعون.
• كلّاب، سهيل (2016)، *التعليم الإلكترونيّ: مستقبل التعليم غير التقليدي*. دار أسامة للنشر والتوزيع ونبلاء ناشرون وموزعون.
• المولى، آمنة، والمشرف، مضوي؛ ومحمد، عز الدين (2016). واقع استخدام التعليم الإلكترونيّ في كليّات التربية بولاية الخرطوم. *مجلة العلوم التربويّة*، *17* (1)، 163-174.

• Ismail, S. S., & Abdulla, S. A. (2019). Virtual Flipped Classroom: New Teaching Model to Grant the Learners Knowledge and Motivation. *Journal of Technology and Science Education, 9*(2), 168-183.
• Kawinkoonlasate, P. (2019). Integration in Flipped Classroom Technology Approach to Develop English Language Skills of Thai EFL Learners. *English Language Teaching, 12*(11), 23-34.

من شروط تجويد "التعليم عن بعد" في المدرسة المغربيّة

تفروت لحسن

أصبح التعليم عن بعد اختيارًا تربويًّا مكمّلًا للتعليم الحضوريّ. وتبيّن أنّ السلطة التربويّة تراهن مستقبلًا على تعميم هذا الأسلوب البيداغوجّي على كلّ مستويات التعليم، من الابتدائيّ إلى الجامعيّ، بل وإنّ هذا النمط التعليميّ لن يكون فقط خاصًّا بالأزمات، ومنها الأوبئة، وإنّما سيعتمد في برامج الدراسة عامّةً للتخفيف من المعضلات التربويّة خلال الممارسة في الأقسام.

هذا المقال يندرج ضمن هذا السياق، فهو يروم البحث عن بعض الشروط البيداغوجيّة لتجويد التعليم عن بعد، خاصّةً في علاقته بالمقاربات البيداغوجيّة، مثل: الكفايات، والتفكير الناقد، والقيم، في المدرسة المغربيّة. ويتناول التعليم عن بعد ذي الجودة في المدرسة المغربيّة، وكذا فحص الإمكانات التي يمكن أن تساهم في تجويد هذا النمط التعليميّ.

أمّا اختيار هذا النظر، فيستند إلى الدعامة الأولى من الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين التي نصّت بصريح اللّفظ على أنّ من الغايات الكبرى للنظام التعليميّ المغربيّ "تعميم تعليم جيّد في مدرسة متعدّدة الأساليب". والمعنى نفسه أشار له القانون الإطار (17/51) بإعلانه في المادّة الثالثة أنّ من بين مبادئ منظومة التربية والتكوين "تعميم التعليم ذي الجودة وفرض إلزاميّته بالنسبة لجميع الأطفال في سنّ التمدرس، باعتباره حقًّا للطفل وواجبًا على الدولة والمجتمع" (الجريدة الرسمية، 2019)، وهذا المعنى هو ترجمة لواحد من الأركان الثلاثة لشعار الرؤية الاستراتيجيّة، والتي هي "الإنصاف والجودة والرقيّ بالفرد والمجتمع" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2015).

يظهر إذن من خلال ما تقدم أنّ التعليم في المدرسة المغربيّة له صيغ متعدّدة ووجوه شتّى، كما أنّ تجويده يتطلّب هذا التنويع في الاختيارات التربويّة والمقاربات البيداغوجيّة. هذه الجودة التي عدّها الدستور المغربيّ لسنة 2011 حقًّا، وعمل على جعله دستوريًّا بتصريحه في الفصل 31: "تعمل الدولة والمؤسّسات العموميّة والجماعات الترابيّة، على تعبئة كلّ الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحقّ في ... الحصول على تعليم عصريّ ميسّر الولوج وذي جودة". فماذا يقصد بالجودة التعليميّة عامّةً، وجودة "التعليم عن بعد" خاصّةً؟

مفهوم التعليم الجيّد

تطلّب موضوع "الجودة التربويّة" من السلطة الوصيّة على القطاع إنتاج "المرجعيّة الوطنيّة للجودة في منظومة التربية والتكوين" لتجاوز تضارب التأويلات في تعريفها، وللمشاركة في المعاني الشموليّة والعالميّة لمفهوم

الجودة في قطاع التربية والتكوين. من هذا المنطلق، تتوخّى هذه المرجعيّة، إعطاء الانطلاقة لإرساء ثقافة الجودة عبر تطبيق منهجيّة الجودة وتدبّرها بمؤسّسات التربية والتكوين، علمًا أنّ هذه المرجعيّة تتأسّس على ما ذكر في الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، الذي اهتمّ بالجودة كدعامة أساسيّة من دعائم الإصلاح، بإفراد أحد مجالاته للحديث عن الرفع من جودة التربية والتكوين، واشتمل هذا المجال على ستّ دعامات، ممّا مثّل ثلث دعامات الميثاق، وركّز على "دور المحتوى والمناهج والمكوّنات البيداغوجيّة والديداكتيكيّة لسيرورات التربية والتكوين في تحقّق هذه الجودة"، علمًا أنّ هذا التحقّق له أسس، منها:

الرقمنة في المغرب مدخل إلى تجويد التعليم عن بعد

اعتمدت المغرب على عدد من الآليّات المستمرّة لإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتّصال في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين، وهي الآليّات التي تضمّنتها الإصلاحات التربويّة المغربيّة، وهي التي ألحّت على تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في النهوض بجودة التعلّمات، وتحسين مردوديّتها، وكذا إحداث مختبرات للابتكار، وإنتاج الموارد الرقميّة، وتكوين متخصّصين في هذا المجال. وهذا التوجّه وقع تبنّيه مع صدور الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين. العائد إلى الوثائق التربويّة والتشريعيّة المؤطِّرة لمنظومة التعليم في المغرب، يجدها غنيّةً بالبنود التي تتحدث عن إدماج الأجهزة التكنولوجيّة الحديثة ضمن الوسائل التعليميّة، وجعلها وسيطةً في التعليم، وهذا ما هدف إليه البرنامج الاستعجاليّ بتوسيعه وعاء التوزيع الخاصّ بالحواسيب في برنامج "جيني" GENIE وغيره. ويتعلّق هذا البرنامج بإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتّصال في المدرسة المغربيّة وإنعاش الرقميّات، بتوفير قاعات للرقميّات وتزويد المؤسّسات بشبكة الإنترنت والحواسيب.

وقد أُطلق على ظاهرة هذا الانتعاش الرقميّ في المدرسة المغربيّة مسكوكةُ "اليقظة الرقميّة"، علمًا أنّ هذا المفهوم مستعار من "السوق البيداغوجيّة المغربيّة" (المجلس الأعلى للتعليم، 2010)، إذ نجد ضمن منشورات الموقع الرسميّ لاستخدام الموارد الرقميّة في مجال التعليم المغربيّ نشرةً إلكترونيّةً تحمل اسم "اليقظة الرقميّة". وهي التي تلازم تجربة "المدارس الذكيّة" التي أطلقتها وزارة التربية الوطنيّة منذ 2014. ولآليّات تجويد "التعليم عن بعد" بعد توطّنه في المدرسة المغربيّة شروط عدّة، سنمرّ عليها في القسم الآتي.

بعض الإمكانيّات لتجويد التعليم عن بعد في المدرسة المغربيّة

حدّدت وزارة التربية الوطنيّة المغربيّة في ملحق لمذكرتها الوزاريّة مجموعة من الشروط التي يعوّل عليها في تجويد دروس التعليم عن بعد سواءً من جهة المضامين، أو منهجيّة الاشتغال، أو إنتاج الدروس الرقميّة، أو نشرها عبر البثّ التلفزيونيّ أو عبر المسطّحات الرقميّة.

إضافةً لهذه الشروط، يمكن اقتراح بعض الإمكانيّات التي يفترض بها تجويد التعليم عن بعد، ومن ذلك:

- لا ينبغي للتعليم عن بعد أن يغفل، في أيّ من مراحله، العلاقات الإنسانيّة في الأبعاد التي تتعلّق بشخصيّة المدرّس والمتعلّم، خاصّةً في بعديها الاجتماعيّ والنفسيّ. فخلال سيرورة هذا التعليم ينبغي استحضار المتعلّم الإنسان. هذا المُعطى أشار إليه الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين في المادة 119. فقد نبّه إلى أنّه "لا يجوز بأيّ حال من الأحوال أن يقع أيّ خلط بين السعي إلى هذا الهدف، وبين التصوّر الشامل للوسائط التكنولوجيّة وكأنّها بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربويّ، تلك العلاقة الحيّة القائمة بين المعلّم والتلميذ والمبنيّة على أسس التفهّم والاحترام".

- توفير العدّة الكافية للتنفيذ الجيّد للتعليم عن بعد. فقد تبيّن من خلال اعتماد هذا النمط التعليميّ، في إطار الاستمراريّة البيداغوجيّة، أنّ الكثير من المتعلّمين، في المستويات كلّها، لم يتمكّنوا من الاستفادة بالصورة المطلوبة من هذه الخدمة رغم جهود الوزارة في تيسير الولوج إلى هذا التعليم سواءً عبر القنوات التلفزيونيّة أو المسطّحات الرقميّة أو وسائل التواصل الاجتماعيّ. ولقد تبيّن أنّ مجموعةً من المتعلّمين لا يملكون الوسائل الرقميّة أو يتعذّر عليهم الولوج إلى المواقع الإلكترونيّة، خاصّةً في المناطق القرويّة البعيدة أو في المناطق ذات الهشاشة. لهذا فالإنصاف وتكافؤ الفرص يقتضيان الاستمرار في ورشات تحسين الموارد الرقميّة وتعميمها، لأنّ الرقميّات مدخل ضروريّ لتجويد التعليم عن بعد.

- الاستثمار في تكوين العنصر البشريّ القائم على تجربة التعليم عن بعد وتأهيله، سواءً بالتكوين الأساسيّ للمدرّسين في مراكز التكوين، أو عبر التكوين المستمرّ. وينبغي أن يشمل التكوين والتأهيل معارف في التقنيّات الجديدة للإعلام والتواصل والرقميّات، وكلّ ما يفيد في الموارد التكنولوجيّة لتطوير التعليم عن بعد وتجويده. ويستحسن أن يُجمع بين التكوين الرقميّ والتكوين البيداغوجيّ في جعل أنشطة التعليم عن بعد إجرائيّةً. ورغم أنّ الوزارة بدأت هذه التجربة، فإنّ الرأسمال البشريّ ما زال يحتاج إلى التكوين في المستجدّات الرقميّة والبيداغوجيّة المرتبطة بالتعليم عن بعد.

- منح الثقة للتعليم عن بعد بوصفه خيارًا تربويًّا مكمّلًا للتعليم الحضوريّ، لا بديلًا له. وهذا يتطلّب فتح قنوات النقاش العموميّ لإقناع المتشكّكين في جدواه، سواءً من فئة المدرّسين وأولياء الأمور، أو من فئة المتعلّمين، بأهميّته ودوره في التكوين.

- تجنّب حصر عمليّة التعليم عن بعد في المعرفة فقط، إذ ثمّة كفايات تلزم كلّ نمط تعليميّ، منها: القيم، والتوجّهات النفسيّة، والتواصل، وطرق التفكير السليم بما فيه الحسّ الناقد، والتفكير الإبداعيّ، ونهج التقصّي. فالمعرفة وحدها ليست كافيةً، إذ يلزم التنويع في المقاربات البيداغوجيّة، والاستفادة من البيداغوجيّة الفارقيّة، وبيداغوجيّة الخطأ والإدماج... إلخ.

- عدم السقوط في التعليم المتحذلق le pédant، أي ملء الرؤوس بالأفكار والمعلومات دون القدرة على استخدامها. كذلك، تجنّب خيار التخزين والشحن للأذهان. إذ إنّ المراهنة على الكمّ في عمليّة التعليم والتعلّم تعوق تحقيق الجودة في "التعليم عن بعد". هذه الجودة التي تتطلّب تعليمًا ذا جودة على مستوى المضمون والمنهج. وتعوق تكوين مواطن حاذق وتعليمه ليكون ذا كفايات تؤهّله للاندماج الإيجابيّ في الحياة.

- تبنّي مقاربات جديدة في التقويم عن بعد تتناسب مع التقويمات الدوليّة مثل "تيمز" و"بيزا"، التي تعتمد معايير دوليّة مشتركة للجودة عالميًّا. وهذا يتطلّب تجاوز عداد التعليم عن بعد مجرّد وسيلة لإعداد الطالب للاختبار فقط. التقويم عن بعد عليه أن يكون فقط وسيلةً لتجاوز التعثّرات والأغلاط التعليميّة، ووسيلةً للدعم والمعالجة.

خلاصة

محصّلة ما سبق أنّ المدرسة المغربيّة تراهن على تعميم تعليم و"تعليم عن بعد" جيّدين. هذه الجودة لن تتحقّق إلّا في مدرسة جديدة مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربويّ نشط، يتجاوز التلقّي السلبيّ والعمل الفرديّ إلى اعتماد التعلّم الذاتيّ، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعيّ. كما أنّ جودة التعليم عن بعد لن تتحقّق إلّا بإعادة النظر في المقاربة البيداغوجيّة، وفي الطرق المتّبعة في المدرسة، للانتقال من منطق تربويّ سلبيّ يرتكز على المدرّس وأدائه ويكون مقتصرًا على تلقين المعارف للمتعلمين، إلى منطق آخر إيجابيّ يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلّمين، وتنمية قدراتهم الذاتيّة، وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع والابتكار، فضلًا عن تمكينهم من اكتساب المهارات، والتشبّع بقواعد التعايش مع الآخرين، مع الالتزام بقيم الحريّة والمساواة، واحترام التنوّع والاختلاف.

تفروت لحسن
المدرسة العليا للأساتذة - جامعة القاضي عيّاض
المغرب

المراجع:

- الجريدة الرسمية (2019). قانون - *إطار رقم 17.51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي*.
http://www.uiz.ac.ma/sites/default/files/doc/loi-cadre-51-17-AR.pdf
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين في المملكة المغربية (2015). *الرؤية الاستراتيجيّة (2015/2030)*.
https://www.csefrs.ma/publications/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84/4%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين في المملكة المغربية (2010). دفاتر التربية والتكوين.

هل ستموت المدرسة؟

قراءة استشرافيّة لما بعد الجائحة

عادل ضيغم

تحت تأثير مجتمع دائم التغيّر، تسعى المدرسة باستمرار إلى نموذج تعليميّ يتكيّف مع الاحتياجات الحقيقيّة للمتعلّمين. ولهذه الغاية طوِّرت خطط ومبادرات للإصلاح بهدف الارتقاء بالتعلّمات على المديين المتوسّط والبعيد. ولكن الظهور المفاجئ لجائحة كورونا زعزع العديد من القناعات، وأثار التساؤل عن الأدوار والمهمّات المستقبليّة للمدرسة، لدرجة أنّنا صرنا نستفسر عن النمط التعليميّ الذي سيسود بعد هذه الأزمة الصحيّة العالميّة. فكيف يا ترى ستبدو عليه المدرسة ما بعد الوباء؟ وهو سؤال مشروع ينطوي على راهنيّة واستعجال، ويستفزّ الباحثين والسياسيّين على السواء، كما يتطلّب معالجةً مركّبةً من جهة تبنّي مقاربة شاملة تستحضر ما هو تربويّ دون إغفال الأبعاد الصحيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة. وتبعًا لذلك سنعمل في هذا المقال على وضع تصوّر لمدرسة ما بعد الوباء من خلال رؤية استشرافيّة تتمثّل في معرفة الماضي لفهم الحاضر وتوقّع المستقبل، كما قال Tarby (2015) في كتابه المعنون بالعبارة نفسها.

لهذا الغرض، سنشرع في تقديم لمحة تاريخيّة عن سابقة فيروسيّة وهي الإنفلونزا الإسبانيّة، قبل أن نصل إلى رؤية مستقبليّة للمدرسة بعيد انتهاء الآفة، وننتهي أخيرًا باستعراض قيم مدرسة ما بعد الجائحة.

معرفة الماضي لفهم الحاضر

بحثًا عن جائحة فيروسيّة تشبه الكورونا، بغرض استخلاص الدروس الكفيلة بمساعدتنا على الحدّ من أيّ ضرر محتمل على الميدان التربويّ، والتصرّف بمعرفة كاملة بالأسباب والنتائج والإكراهات، تبدو الأنفلونزا الإسبانيّة في مقاربتنا منطويةً على قيمة مرجعيّة، كونها تشكّل مقارنًا موثوقًا يقدّم خصائص قريبةً من الكورونا من ناحية الأعراض المرضيّة، والتدابير الوقائيّة التي اعتمدتها العديد من البلدان، لذلك يمكن توقّع دورة تطوّر مشابهة لدورة الإنفلونزا الإسبانيّة.

بدأت الإنفلونزا الإسبانيّة عام 1917 في الصين أو فرنسا. ثمّ جاءت الموجة الأولى في أوائل العام 1918. وكانت الموجة الثانية التي بدأت في سبتمبر 1919 مميتةً للغاية. في حين أنّ بداية العام الموالي عرفت ظهور الموجة الثالثة والنهاية الاجتماعيّة للمرض، وليست النهاية الطبّيّة، فلم يُقضَ على الفيروس بالكامل، لكن الناجين اكتسبوا مناعةً لمقاومته. بافتراض أنّ الفيروس التاجيّ سيأخذ المنحى نفسه، فنحن ما زلنا في الموجة الأولى، وما زال ثمّة موجة ثانية بل وثالثة. خلال العامين المقبلين، طالما أنّنا لم يتوفّر لنا لقاح فعّال حتّى الآن، فقد يكون لهذه المدّة الزمنيّة عواقب وخيمة على المجتمع. كما قد يؤدّي الركود الاقتصاديّ إلى مراجعة سلّم أولويّات الحكومات التي قد تكون أقلّ اهتمامًا بالمستلزمات الاجتماعيّة قدر اهتمامها بالحاجة الملحّة لضمان بقاء الدولة في أشكالها الأساسيّة.

في المستقبل المنظور، ستُوجّه معظم الموارد الماليّة نحو المجهود الصحيّ للوقاية من الفيروس، في حين ستعمل مدرسة ما بعد الوباء بأدنى سرعاتها، وسيعود المجتمع إلى نقطة البداية حيث تكون للاحتياجات الفسيولوجيّة والأمنيّة الأسبقيةُ على جميع أشكال التواصل الاجتماعيّ، كما أشار الى ذلك Maslow في هرمه الشهير.

وتوقّع المستقبل

توجد المدرسة العموميّة في خضمّ تغييرات كثيرة تلوح في الأفق، وتشير إلى أنّ العودة إلى الوضع الطبيعيّ أمر مستبعد للغاية، ومن الحكمة بمكان تصوّر بداية حقبة جديدة تقتضي ردود فعل ومقاربات جديدةً. وقد أكّد Cyrunlik (2020) "بعد فيروس كورونا، ستكون هناك تغييرات عميقة، تلك هي القاعدة". وبالقدر نفسه من الحذر يجب التعامل مع إمكانيّة ظهور فيروسات مستجدّة بحدّة متفاوتة تجعل النظام التعليميّ في وضعيّة تأهّب

مستمرّ لمواجهة المخاطر الداهمة. وستشبه المدرسة محيطها الاجتماعيّ من جهة قدرته على مواجهة الأمراض والتعافي منها. واعتلال المجتمع قد ينذر باختفاء المدرسة التي عهدناها في الماضي إلى غير رجعة.

سيؤدّي الركود المزمن لاحقًا إلى خفض مستوى التوقّعات بهدف تفادي انهيار النظام التربويّ بدلًا من التطلّع إلى الإصلاح بعمق. وبدون لقاح، سيظل الكوفيد 19 قوّةً معطّلةً رئيسةً لسنوات قادمة، وستبقى الجروح العميقة في الجسم المنهك للنظام التعليميّ لفترة طويلة قبل أن تندمل.

وخلال هذه الظرفيّة، سوف يمرّ التدريس بمراحل أربع، وهي على التوالي: التعافي الطبيعيّ، والتعليم عن بعد فقط، والتناوب بين التعليم الحضوريّ والتعليم عن بعد، والتعليم بدوام جزئيّ.

ستتميّز هذه السيرورة بعدم الاستقرار، من وجهة نظري، ما قد يجعل صانعي القرار مترددين في الاستمرار في تمويل قطاع في وضع الغموض، على الرغم من الضغط الاجتماعيّ الذي يمكن أن يجابههم، فبقاء الدولة رهين بفرض قرارات مؤلمة. وعلى أيّة حال، يجب على الجهات المتخصّصة أن تكون مرنةً في فتح المدارس وإغلاقها حسب الوضع الوبائيّ السائد.

ستواجه المدرسة الجديدة تساؤلات حول دور المعلّم وطبيعة عمله التي ستّتسم بتعدّد المهمّات. والاستمراريّة التربويّة هي بالتأكيد قطيعة إبستمولوجيّة للمعلّمين، وفقًا لـمقولة باشلار (1982)، لأنّهم مطالبون بالعمل في بيئة لم تكن معروفةً لكثير منهم، ومع ذلك سيكونون مكرهين على التحديث لمواكبة المتغيّرات. ثمّة شيء أكيد: يستحيل الاكتفاء بالتعليم عن بعد، لأنّ الأنظمة الذكيّة ليس بوسعها تعويض الأستاذ. يقول Saavedra (2020) ، من البنك الدوليّ: "اعتقد بعضنا أنّ الذكاء الاصطناعيّ يمكن أن يحلّ محلّ المعلّمين، ومن الواضح الآن أنّ الأمر ليس كذلك". والبديل هو الجمع بين التعليم الحضوريّ والتعليم عن بعد. في المقابل، أدرك المعلّم أنّ التكنولوجيا الرقميّة هي وسيلته إلى النجاح.

بالإضافة إلى ذلك، قد تدفعنا الأزمة الصحيّة إلى التخلّي عن مفهوم معيّن لدولة الرفاهيّة التي تقدم المدرسة بوصفها خدمةً عامّةً ذات استهداف واسع للطبقات الشعبيّة، وتعويضها بامتياز متاح لمن يستحقّه من ذوي الكفاءات. وربّما في تحدّ للإعلان العالميّ لحقوق الطفل ستكون المدرسة نخبويّة إلى حدّ ما بأعداد مخفّضة، ولن تكون في متناول الجميع، وستتوقّف عن العمل حين يلزم الأمر للسماح بالتركيز على قطاع الصحّة واستدامة التوازنات الماليّة.

وفي سياق توقّع مستقبل المدرسة، يتّضح مؤخّرًا إثراء الثقافة التربويّة بمصطلحات فرضت نفسها يومًا بعد يوم: الاستمراريّة التربويّة، التعليم المشترك، التعلم المتزامن وغير المتزامن، الفصل التعاونيّ عن بعد. كلّها مفاهيم سجّلت دخولها المجيد إلى المشهد التربويّ العربيّ، بما قد يتجاوز كونها ألفاظًا محدثةً للتعايش مع واقع مستجدّ، إلى كونها إشارةً إلى علم أصول تدريس جديد.

هذه المفاهيم تتعلّق بثقافة تربويّة جديدة في طور التأسيس. لها ميزة اعتبارها دور الطالب بوصفه فاعلًا وطرفًا في تصميم الدروس واكتسابها. ويبشّر هذا الزخم الجديد بظهور بيئة مدرسيّة مختلفة. في المحصّلة، فالمدرسة مطالبة بإعادة تدوير نفسها كي تستطيع المواكبة.

قيم مدرسة ما بعد الجائحة

ربما يكون مقبولًا، والحال هذه، أن تنتصر قيم على أخرى: التنافسيّة بدلًا من التضامن، والشعبويّة بدلًا من العولمة، والجدارة بدلًا من الديمقراطيّة. قد تعكس المدرسة في منظورها الجديد روح المجتمع البراغماتيّ الذي سيراهن على أطر مهنيّة متوسّطة ليتمّ إدماجها على الفور في القطاعين الصحيّ والاقتصاديّ. ستكون مدرسة القيم معطّلة لتوفير ما تحتاجه الدولة للخروج سالمةً من

حالة الطوارئ بأقلّ ضرر ممكن. والواقع أنّه إذا ما تبيّن أنّ المجتمع غير قادر على استيعاب صدمة الأزمة الاقتصاديّة، فلن يُظهر تضامنًا كبيرًا مع الفئات الاجتماعيّة الهشّة، كذوي الاحتياجات الخاصّة مثلًا. وفي ظلّ نقص الوسائل، قد يحلّ الاستبعاد محلّ الإدماج. ومن يدري، فربما يُصوَّر هذا التحوّل على أنه تضحيّة وطنيّة يجب تقديمها طواعيّة للسماح للبلاد بالاستمرار.

وقد ترى الحكومات أنّه من الضروري الاحتفاظ بنواة صلبة حول برجوازيّة معيّنة لتكون بمثابة قاطرة تجرّ المجتمع بأسره بمجرّد التعافي. وسيطرة هذه الطبقة ستؤسّس لثقافتي المظلوميّة والنرجسيّة وستكرّس الفكر الإقصائيّ.

خلاصة

إذا حكمنا من خلال تقرير اليونسكو (2020) إلى جانب التأمّل في الظروف الاقتصاديّة والصحيّة الحاليّة، فإنّ المدرسة الرسميّة كما نعرفها ستكون واحدةً من ضحايا كوفيد 19. ويبدو واضحًا أنّ نموذجًا جديدًا يعتمد على التعليم التناوبيّ سيصبح حقيقةً لا محيد عنها؛ لأنّ التعليم عن بعد وحدَه قد أظهر محدوديّته. إنّه مفهوم جديد يبنى على مفاهيم مستحدثة، ينذر بنهاية مرحلة وبداية أخرى. ومن جانب آخر، ستكون المدرسة العموميّة بدوام كامل في فصل دراسيّ من الخرسانة المسلّحة من مخلّفات الماضي.

لا ينبغي أن يكون العالم قبل أزمة الوباء هو نفسه بعدها، ويجب أن يكون نظام الوقاية عاملًا لتجنب الانسداد في المنظور، لأنّ المخاطر كبيرة، فهي تتعلّق بمستقبل الحضارة البشريّة جمعاء، ومن مصلحة الجميع أن تُمنح هذه الحركيّة الوسائل اللازمة لتنفيذ مهمتها الحاسمة كما يجب أن نستفيد من تجاربنا ونتجنّب أخطاء الماضي. إنّ المدرسة تحت ضغط كورونا وُضعت إلى غير رجعة على طريق الرقمنة الجامحة التي ستضع التلميذ في مركز التعلّمات، وهو الوضع الذي سيغيّر بصورة أساسيّة مهنة المدرّس.

أخيرًا، لا يفوتنا أن نشير الى أنّ الترجمة الصينيّة لكلمة "أزمة" ("وي جي") تتكوّن من شقين، أحدهما يعني "الخطر" والآخر "الفرصة". سيتعيّن علينا تحويل هذه التجربة الإنسانيّة المؤلمة إلى فرصة للتفكير في عالم أفضل.

عادل ضيغم
أستاذ المرحلة الثانويّة
المغرب

المراجع:

- باشلار، غاستون (1982). *تكوين العقل العلمي* (الطبعة الثانية). ترجمة د. خليل أحمد خليل. المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.
- Cyrulnik, B. (2020). *Après le coronavirus, il y aura des changements profonds, c'est la règle* . https://www.franceinter.fr/vie-quotidienne/boris-cyrulnik-apres-le-coronavirus-il-y-aura-des-changements-profonds-c-est-la-regle
- Saavedera, J. (2020). *A lesson on the pandemic – the lesson we didn't learn about inequality.* World Bank blogs . https://blogs.worldbank.org/education/lesson-pandemic-lesson-we-didnt-learn-about-inequality
- Tarby, J.C. (2015). *Connaître le passé, comprendre le présent et construire l'avenir.* Books on Demand .
- UNICEF (June, 2020). *What will a return to school during COVID-19 look like? What parents need to know about school reopening in the age of coronavirus* . https://www.unicef.org/coronavirus/what-will-return-school-during-covid-19-pandemic-look

التعليم والتعلّم

Teaching and Learning

يُمكن تعريف مُصطلحيْ التعليم والتعلّم وفق مُقاربات عدّة؛ فتطوّر معانيهما أفرز نماذج للتعليم والتعلّم حسب الأدوار التي يضطلع بها كلّ من المُعلّم والمُتعلّم. في المنظور السلوكيّ يرتبط التّعليم بإعداد بيئة تعليميّة تستهدف إكساب المتعلّمين سلوكات قابلة للملاحظة والقياس (Vienneau, 2011)، بالتركيز على مبادئ التعلّم السلّوكيّ، مثل جذب انتباه المتعلّمين، والتعزيز، وتقديم ملاحظات تصحيحيّة، وإتاحة الفرصة للمتعلّم لممارسة الاستجابات المرغوبة كأهداف تعليميّة (Belikuşaklı-Çardak, 2016).

وأمام هذا التصوّر التقليديّ للتعليم، المتمركز حول المُعَلّم الذي ينقلُ المحتوى إلى المتعلّمين بطريقة مدروسة تعتمد ثنائيّة المثير-الاستجابة، ظهرت المقاربة المعرفيّة التي تركّز في نماذجها التعليميّة على العمليّات المعرفيّة بدلًا من السلوكات الملاحظَة والقابلة للقياس. ووفقًا لنظريّات التعلّم المعرفيّة، يُعد التعلّم عمليّة لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، وتركّز في الغالب على الفهم والتّفكير والإبداع (Belikuşaklı-Çardak, 2016). وبالانتقال من التشديد على التعليم المتمركز حول المُعلّم إلى الاهتمام بالمُتعلّم، طوّرت النظريّة البنائيّة منظورًا جديدًا للتعلّم كعمليّة تنشأ في عقل المتعلّم، الذي يعمل على إعادة هيكلة المعلومات، وذهب برونر (في Bülbül, 2016) إلى أنّ التعلّم عمليّة نشطة، ودعا إلى ممارسة التعليم بمشاركة نشطة من المتعلّم الذي يُعيد بناء المعرفة من خلال اتّخاذ القرارات.

وإذا كان التعلّم من منظور النظريّة البنائيّة يركّز على الفرد (المتعلّم)، فإن البنائيّة الاجتماعيّة تؤكّد على أهميّة الجماعة (تلاميذ الصفّ). وهكذا، في التيار الاجتماعيّ البنائيّ، تكون التفاعلات والتبادلات والصراعات المعرفيّة في قلب ديناميكيّات الصفّ. يرافق هذا التعريف للتعلّم تعليمًا يقوم فيه المعلّم بإعداد مواقف تُمكّن المتعلّمين من الاشتراك في البناء التعاونيّ لمعارفهم. ويسمح أيضًا بظهور تلك المواقف. ويلعب المعلّم في عملية البناء التعاونيّ للمعارف دور المرشد، والمرافق، والوسيط. وأداةُ التدخّل الرئيسة لديه هي الاستجواب المفتوح (Charron & Raby, 2016) .

ويكون التعلّم من منظور التيار البنائيّ الاجتماعيّ نتيجة استبطان المتعلّم لتجارب التفاعلات الاجتماعيّة التي يعيشها؛ فالنموّ المعرفيّ ممكن من خلال التفاعلات الاجتماعيّة. ونتيجة لذلك، بعد استفادة المتعلّم من التفاعلات الاجتماعيّة أثناء نشاط إدراكيّ محفّز يصبح قادرًا على استخدام لغة داخليّة. ومن خلال تجاربه التي عاشها بصورة خاصّة أثناء التبادلات مع الآخرين، يأتي لاستبطانها وتحويلها وتعديلها ودمجها في معرفته السابقة (Charron & Raby, 2016).

ثمّة تعليم يحدث خارج الصفّ الدراسيّ: يسمح هذا التّعليم للتعلّم كعمليّة أن يتحقّق أيضًا خارج المدرسة. ويمكن تفعيل الأنشطة التعليميّة في أماكن عدّة؛ مثل المتاحف، والأماكن التاريخيّة، ومراكز الاسكشاف العلميّ. وتوفّر زيارة أماكن واقعيّة فرصًا كبيرة للطلّاب من أجل "الرؤية" و"الاستماع" و"الفحص" و"جمع البيانات" و"طرح الأسئلة". هذه التجارب هي الأكثر ملاءمة للتعلّم. وتُعدّ الرحلةُ الميدانيّة، والمشروع، والمعرض، تقنيّات تدريس خارج غرفة الصفّ (Gündüz, 2016).

المراجع:

- Belikuşaklı-Çardak. Ç.S. (2016). Models of Teaching. In C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process* (1 st ed., pp. 5-56). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2519-8

- Bülbül. F. G. (2016). Language of Turkish: Middle Levels. In C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process* (1 st ed., pp. 345-384). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2519-8

- Charron, A., & Raby, C. (2016). Synthèse sur le socioconstructivisme. In C. Raby & S. Viola (ed.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (2e ed., pp. 111-127). Les Éditions CEC.

- Gündüz, G. F. (2016). Instructional Techniques. In C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process* (1 st ed., pp. 147-232). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2519-8

- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignements. Théories et pratiques* (2e ed.). Gaëtan Morin.

التعليم لأجل التنمية

نَشَرت مجموعة البنك الدوليّ، على موقعها الإلكترونيّ، عرضًا عامًّا حول التعليم بوصفه إحدى أولويّات التنمية. حُيِّنَ العرض في عام 2018، وتَضَمَّن أربعة محاور هي: السياق، والاستراتيجيّات، والنتائج، والشركاء. وأوّل ما افتتحت به مجموعة البنك الدوليّ عرضها، هو بسط السياق العام للحاجة إلى ربط التعليم بالتنمية.

ترى مجموعة البنك الدوليّ أنّ التعليم حقّ إنسانيّ، إلا أنّه غير مضمون في أحوال عديدة؛ حين لا يؤدّي إلى التعلّم، وحين لا يُمكِّن الطلّابَ من المهارات الأساسيّة، وحين لا يجعل الطلّاب ينتظمون في المدارس ويكفّون عن التسرّب. في هذا السياق تتدخّل مجموعة البنك الدوليّ لتجاوز هذا الوضع المُقلق، وتدعم النُّظم التعليميّة حتى تتمكّن من توفير تعلّم جيّد للأطفال جميعهم بكلّ مقوّماته؛ بتجويد تعليم الطفولة المبكّرة، وتجديد التطوير المهنيّ للمدرّسين، ودعم المناهج الدراسيّة، وضمان التعليم من أجل التعلّم، وتحسين جودة التفاعلات بين الطلّاب والمعلّمين، وبناء القدرات على التنفيذ والإدارة.

ولتحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة (ضمن خطّة منظّمة الأمم المتّحدة للتنمية المستدامة لعام 2030)، الذي يقوم على ضمان التعليم الجيّد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع بحلول عام 2030، تُراهن مجموعة البنك الدوليّ على استراتيجيّات تضمَّنها إطار عمل التعليم الذي وضعته للهدف نفسه. ويعينها في ذلك تعدّد شركائها في التنمية ومساندتها بقوّة من البلدان الساعية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة الجديدة.

وأهم استراتيجيّة تنتهجها مجموعة البنك الدوليّ هي العمل مع مختلف البلدان لتحسين نُظُمها التعليميّة، وتحديد أفضل السبل لتعلّم الأطفال والشباب ومَن يحتاجون مهارات لمواجهة تحدّيات المستقبل. مسترشدة في ذلك بمبادئ تتجلّى في اتّباع نهج متكامل لنظام التعليم، وضمان التعلّم طوال الحياة، وخلق خدمات تعليم مترابطة ومتكاملة في كلّ المستويات الدراسيّة، وتعميم تدريجيّ للتعلّم الجيّد للفئات الضعيفة، والتركيز على احتياجات الحكومات والعمل معها لضمان نجاح العمليّة التعليميّة للجميع، وتوزيع التمويل بذكاء عبر المناطق والمدارس التي تُحقّق نتائج، والتعرّف على الممارسات الجيّدة وتعلّم ما هو مفيد، وتزويد الناس جميعهم بالمهارات اللازمة لمواصلة التعلّم، والمساعدة على التكيّف مع الواقع المتغيّر، وعلى الازدهار في سوق عالميّة ديناميكيّة، وتعليم الطلّاب المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، ومهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات، والثبات، والمبادرة، والفضول، والإبداع، والقدرة على التواصل والعمل الجماعيّ، وتشييد ما يسمّى مدارس المستقبل؛ مدارس يتمتّع فيها جميع المعلّمين بالكفاءة والحوافز المناسبة، وتستخدم التكنولوجيا، وتُعلّم المهارات الأساسيّة، والعاطفيّة، والاجتماعيّة، والرقميّة. وتصف مجموعة البنك الدوليّ هذه المدارس بأنّها آمنة، وذات تكلفة منخفضة، والتعلّم فيها يكون بفرح ودقّة وغاية. وأخيرًا توفير تعليم مدى الحياة، تبعًا للطبيعة المتغيّرة لسوق العمل، عبر التزوّد بالأدوات اللازمة لمواصلة التعليم.

وحقّقت مجموعة البنك الدوليّ في التعليم، على مستوى عدد من البلدان، نتائج يمكن إجمالها في ما يلي:
تأهيل المدارس، وبناء نظام شامل لإدارة التعليم والمعلومات، وتدريب المعلّمين قبل التحاقهم بالخدمة، وقياس أداء الطلّاب، وتطوير وتجريب آليّة تمويل الطالب الواحد، وإعفاء المحرومين من الرسوم الدراسيّة، وتقديم وجبات ساخنة جيّدة يوميّة للطلّاب، وتقديم الدعم الماليّ للمدارس بعد الكوارث، وزيادة فرص تنمية الطفولة المبكّرة، ودعم اللاجئين ودمجهم في المدارس الحكوميّة، ومراجعة المناهج الدراسيّة للصفوف المبكّرة وصولًا إلى مرحلة ما قبل الدراسة، وتحسين جودة التعليم.

THE WORLD BANK

مقال

العقل في المدرسة

كيف يمكن أن نطوّر استراتيجيّات العقل وعاداته لدى طلّاب المدارس؟

سابين العريسي وماهر منصور

إنَّ التعليم خليطٌ بينَ العلمِ والفنّ، فإذا نظرنا إليه من المنظور الفنيّ فيمكن أن نرى أنَّ لكلّ معلّم أسلوبه ومهاراته وبصمَته المختلفة عن غيره، وهي التي يعبّر بها عن إبداعه ونهجه الخاصّ في التعليم، أمّا من المنظور العلميّ فإنَّ على المعلّمين اتّباع أساليب تعليم وتعلّم علميّة مدروسة تساعدهم في ممارساتهم الصفّيّة وخططهم، وتتيح لهم المجال لتجربة استراتيجيّات وتقنيّات تربويّة مبتكرة، ومنها استراتيجيّات التعلّم القائمة على طريقة عمل الدماغ (Brain-based strategies)؛ وتبعًا لما سبق فإنَّه ثمّة ضرورة للتأمّل في الطبيعة التراكميّة لعمليّة التعليم والتعلّم، إذ علينا أن ندرك أنَّ هذه العمليّة يجب أن تركّز على التعلّم دائم الأثر.

وقد أكّد Hart (1983) ، أنَّ التعليم دون معرفة طريقة عمل الدماغ، وكيفيّة تطبيق تعليم هادف هو كتصميم قفّازات دون أيّ معرفة لشكل اليد. وبهذا يمكننا أن نقول: إنّه يمكن اكتشاف المعنى الحقيقيّ للممارسات التعليميّة في الغرف الصفّيّة عن طريق اكتشاف أسلوب عمل الاستراتيجيّات التعليميّة القائمة على طريقة عمل الدماغ وقدرتها على تغيير طبيعة عمليّة التعليم والتعلّم، ويمكن إحداث هذا التغيير في عمليّة التعليم والتعلّم عن طريق عمل المعلّمين على تصميم تجارب تعلّم مستمدّة من الحياة، وتقديمها، وهي التي تساهم في استيعاب المعرفة والمعنى لدى الطّالب (Caine & Caine, 1991). عندما يبدأ المعلّم باستخدام استراتيجيّات التعلّم القائمة على الدماغ بصورة مستمرّة في ممارساته الصفّيّة اليوميّة فإنّه سيلاحظ تغيّرًا جذريًّا في الثّقافة الصفّية وتطوّرًا كبيرًا في عمليّة التعلّم القائم على المفاهيم والتفكير النّاقد لدى كلّ من المعلّم والمتعلّم، وهذا ما دفعنا للعمل على بحث إجرائيّ ضمن فريق عمل مدرسيّ، وتطبيق عدد من هذه الاستراتيجيّات مع طلّاب في مختلف المراحل الدّراسيّة ودراسة أثرها على أداء الطلّاب وقدراتهم الإدراكيّة، وسنعرض في هذه المقالة استراتيجيّتين فقط من هذا البحث مع طلاب الصفّ الرّابع، وقبل ذلك سنقدّم عرضًا

سريعًا عن استراتيجيّات مختلفة قد يستخدمها المعلّمون لتطوير القدرات والمهارات الإدراكيّة والتحليليّة لدى الطلّاب، وتطوير عمل الدماغ عندهم.

أوّلًا: استراتيجيّات التعلّم القائمة على طريقة عمل الدماغ

ارتأينا تقسيم هذه الاستراتيجيّات ضمن ثلاثة مجالات نعدّها أساسيّةً في طريقة عمل الدماغ:

1. التفكير التحليليّ، والتفكير القائم على المفاهيم

يشمل تصميم نشاطات تعلّم واستراتيجيّات قادرة على تحفيز وتدريب عادات التفكير التحليليّ، والتفكير القائم على المفاهيم لدى الطلّاب، إذ يفكّر الطالب بالتعلّم بصورة تتخطّى المعرفة والحفظ والتذكّر، ومن هذه الاستراتيجيات:

- الأسئلة المفتوحة التحليليّة القائمة على المفاهيم: يجب على المعلّمين تحدّي الطلّاب بهذه الأسئلة بصورة اعتياديّة دائمة في البيئة الصفّيّة، فهي تشجّع الطالب على إنتاج المعرفة والتعمّق فيها عوضًا عن أن يكون متلقّيًا لها، ويعتاد التفكير بطريقة تحليليّة نقديّة، فعلينا الإكثار من أسئلة (لماذا؟) عوضًا عن (عدّد)، و(كيف يكون هذا؟) بدلًا (ماذا يقول الكاتب؟)، و(لماذا تقول هذا؟) عوضًا عن (أين وجدت هذا في الكتاب؟)

- التعلّم القائم على المشاريع: يعتبر Caine & Caine (1991)، أنَّ البحث عن المعنى غريزة فطريّة موجودة في كلّ متعلّم، إذ يسعى دائمًا إلى فهم ما يتعلّمه وأن يعرف أنَّ لهذا التعلّم له مغزًى وقيمةً. المشاريع من أفضل الأدوات التي تشجّع المتعلّم على استخدام مهارات التحليل، وتطوّر المفاهيم لديه خصوصًا تلك التي ترتبط بواقع الحياة، وتطلب من المتعلّم الوصول إلى نتائج ومنتجات جديدة مبتكرة لإيجاد حلول لمشاكل حياتيّة.

- استخدام استراتيجيّات التفكير المرئيّ: إنَّ استخدام استراتيجيّات التفكير المرئيّ (Visible Thinking Routines) من أبرز وسائل تطوير استراتيجيّات وعادات العقل لدى المتعلّم. ومن الأمثلة استراتيجيّة (KWLH) التي تطرح أسئلة مثل (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلّم؟ ماذا تعلّمت؟ كيف تعلّمت؟)، إذ تنجح في إجراء التهيئة السّابقة وتحفيز التفكير التحليليّ قبل التعلّم وإشعار المتعلّم بأهمّيّة صوته واختياره في عمليّة التعلّم، ثم تنجح بدفع الطّالب إلى التأمّل فيما تعلّمه، والطّرق التي تعلّم بها، كما تساعد المعلّم على تقييم عمليّة التعلّم لدى الطلّاب.

- الإدارة الصفّية بناءً على أسس منهجيّة: عمل Caine & Caine (1991)، على وضع ثلاثة مبادئ أساسيّة كتقنيّات في الإدارة الصفّيّة لتطبيق التعلّم القائم على طريقة عمل الدماغ: مفهوم اليقظة مع الاسترخاء (Relaxed Alertness)، إذ يكون على المعلّمين إزالة الخوف والتوتّر من المتعلّمين مع المحافظة على بيئة مليئة بالتحدّيات. مفهوم الاندماج المنهجيّ مع المحتوى (Orchestrated Immersion) إذ يعمل المعلّم على خلق بيئة تعليميّة توفّر للمتعلّم تجارب غنيّةً معقّدةً تشتمل على الاختيارات المتعدّدة. والمبدأ الأخير هو مفهوم المشاركة الفاعلة (Active Processing) إذ يكون التعلّم ذا معنًى للمتعلّم، ومتماسكًا من الناحية النظريّة في الوقت ذاته.

2. التأمّل والتقييم

إنَّ التأمّل والتقييم من أهمّ استراتيجيّات العقل وعاداته التي يجب أن نطوّرها عند الطلّاب عن طريق:

- التأمّل الذّاتي: أصبح من الأساسيّ لكلّ معلّم أن يوفّر وقتًا للطّلاب دوريًّا لأداء مهمّات التأمّل الذّاتيّ، يحدّد فيها كلّ طالب نقاط القوّة ونقاط الضّعف لديه، مع إضافة تأمّلات عن كيفيّة تطوّره، وهنا يجب على المعلّم إعطاء نماذج لهذه الممارسة أمام الطلّاب باستخدام أمثلة أو دراسات حالة. ويمكن إجراء نشاطات التأمّل الذّاتيّ بعد الانتهاء من مهمّة معيّنة أو في نهاية اليوم الدّراسيّ.

- التقييم الذّاتي وتقييم الأقران: يجب على المعلّمِ أيضًا أن يشجّع الطلّاب على التقييم الذّاتيّ وتقييم الأقران في المهمّات والنشاطات المختلفة، وأن يرشدهم ويساعدهم على إنتاج تقييمات ذاتيّة وتقييمات للأقران تكون ذات مصداقيّة ودقّة مع استخدام الأدلّة لتبرير هذا التقييم، كما يفضّل أن يكون هذا التقييم كيفيًّا، لا كمّيًّا، مع إمكانيّة توفير أدوات تساعد الطّالب على التقييم الذّاتي كسلالم التقييم، ولوائح التدقيق، والأمثلة النّموذجيّة.

- وضع الأهداف: كما يمكن للمعلّم تطوير عادات واستراتيجيّات التأمّل والتقييم عن طريق تصميم نشاطات لتمكين الطلّاب من وضع أهداف طويلة الأمد وقصيرة الأمد، بحيث يتأمّل الطّالب في أهدافه قصيرة الأمد خلال مدّة تتراوح بين حصّة ووحدة، وما يريدُ أن ينجزه أو يطوّره في هذه المدّة، وفي طويلة الأمد يتأمّل الطّالب في مهاراته وقدراته ويضع أهداف مستقبليّة لما يريد الوصول إليه في نهاية العام الأكاديميّ على سبيل المثال.

3. استراتيجيّات تعزيز الرّوابط وإيجادها

- الرّبط مع التجارب والقصص الشخصيّة: إنَّ هذا الربط ينجح بإشعار المتعلّم بقيمة أفكاره وتجسّدها ويعطيها الحياة ويحوّل عمله إلى تجربة شخصيّة فريدة (Immordino-Yang & Knecht, 2020). لهذا، يجب علينا دائمًا أن نشجّع الطلّاب على ربط تعلّمهم بتجاربهم الشّخصيّة وبيئتهم لإضفاء قيمة شخصيّة لتجارب التعلّم المختلفة التي يمرّون بها.

- التعلّم والمعرفة السّابقة: تربط هذه العمليّة التعلّم الجديد بمعرفة الطالب السابقة، وتبني عليه. إنّها تنجح في تحفيز المناطق المرتبطة بالمعرفة والأفكار الجديدة وتقوّي الروابط العصبيّة في الدماغ، وتساعد على تعديل أيّ معرفة أو أفكار سابقة غير دقيقة واستبدالها أو إعادة بنائها، ويمكن استخدام عدد من الأساليب منها استراتيجيّات التعلّم المرئيّ بهدف تحفيز المعرفة السّابقة قبل البدء بعمليّة التعلّم وبناء المعرفة والأفكار الجديدة.

ثانيًا: البحث الإجرائيّ حول استراتيجيّتين

بعد أن استعرضنا بعض من الاستراتيجيّات النظريّة التي قد تهمّ المعلّمين، ننتقل إلى تجربة شخصيّة حول استراتيجيّتين قمنا بالعمل عليهما وتطبيقهما ودراسة أثرهما على طلّابنا بطريقة البحث الإجرائيّ. وسنستعرض في هذا الجزء استراتيجيّتين قمنا بتطبيقهما ضمن بحث إجرائيّ عملنا عليه مع طلّاب الصفّ الرّابع، كما سنوضّح أبرز استنتاجاتنا بوصفنا معلّمَي صفّ، وكيفيّة استجابة الطلّاب لهاتين الاستراتيجيّتين.

1. استخدام الموسيقى أثناء التفكير والعمل

أكّد بحث Roberts-Perrin (2012)، على أنَّ للموسيقى أثرًا إيجابيًّا على عمل الدماغ والتعلّم، إذ تساهم في تطوير أنظمة التفكير الإدراكيّ الأساسيّة بما يشمل: الإبداع، التفكير والمنطق، اتّخاذ القرارات، حلّ المشكلات. لهذا، عملنا على دمج عدد من أنواع الموسيقى الهادئة، والكلاسيكيّة، خلال جلسات التساؤل والبحث وأثناء العمل الفردي للطلّاب على نشاطات الكتابة الإبداعيّة والتفكير.

لقد لاحظنا استغراب الطلّاب من هذه الممارسة، ولكن بعد أكثر من استخدام لاحظنا كيف بدأت الموسيقى الهادئة بمساعدة الطلّاب على تطوير مهارات الإدارة الذّاتيّة، كما عزّزت البيئة التعليميّة الداعمة للتعلّم، ولاحظنا أنَّ الطلّاب أصبحوا أكثر قدرةً على الالتزام بالعمل في مهمّات إبداعيّة أو إنتاجيّة كالكتابة أو التأمّل أو المشاريع، وأكثر قدرةً على التركيز على عملهم لمددٍ أطول، وأنّها ساعدتنا في الإدارة الصفّيّة، إذ قلّت حركة الطلّاب وأحاديثهم الجّانبيّة أثناء تشغيل الموسيقى، وقد ظهر عليهم المزيد من الرّاحة والسّعادة أثناء إنجاز المهمّات. أخيرًا لاحظنا أنَّ أعمال الطلّاب كان فيها إسهاب أكثر، ودقّة أكثر، وأنَّ الطلّاب كانوا دائمًا يطلبون تشغيل الموسيقى عند بدء العمل في هذا النّوع من المهمّات. وقد عبّر معظم الطلّاب الذين قابلناهم بعد تطبيق الاستراتيجيّة لمدّة 5 أشهر عن الإيجابيّات التي شعروا بها عند استخدام الموسيقى أثناء التعلّم. قالت إحدى الطّالبات إنّ الموسيقى كانت تساعدها على التركيز والإبداع، وإنها كانت تشعر بالسّعادة عند الكتابة أثناء الاستماع للموسيقى. وقال طالب آخر إنّه كان لا يحبّ المهمّات الكتابيّة ويشعر أنها مملّة، ولكنّه مع الموسيقى أصبح لا يشعر بمرور الوقت أثناء العمل

على الكتابة، وإنّه يشعر أنَّ كتابته تحسّنت لهذا السبب. وبصورة عامّة فإنَّ تقييمنا لاستجابة الطلّاب تجاه هذه الاستراتيجيّة ليس مقصورًا على مقابلات الطلّاب (كانت إيجابيّة بالمجمل)، بل أيضًا على ردّ فعل الطلّاب العفويّ أثناء استخدام الاستراتيجيّة، إذ كانوا يطلبون دائمًا استخدام الموسيقى أثناء المهام الإنتاجيّة، وكان يبدو عليهم الاندماج أكثر مع هذه المهمّات عند استخدام هذه الاستراتيجيّة.

2. استخدام الألغاز

استخدمنا مجموعة ألغاز قائمة على المنطق والرياضيّات مع طلّاب الصفّ من قناة TedEd Riddles، وعدد من المصادر المختلفة الأخرى. تهدف هذه الألغاز إلى استثارة تفكير الطلّاب، ومساعدتهم على استخدام مجموعة من المهارات المختلفة، مثل: مهارات التفكير والتحليل ومهارات حلّ المشاكل. ليس من الضروري أن تكون هذه الألغاز مرتبطة بالمادّة الدراسيّة، إذ يخبرنا Danesi (2009)، أنَّ التفكير اللازم لحلّ هذا النوع من الألغاز قائم على "خليط من القدرة على التخيّل واستخدام الذاكرة" بالإضافة إلى أثر المفاجأة عند الحصول على إجابة.

وقد لاحظنا زيادة الانتباه والاهتمام والمثابرة لدى الطلّاب بعد توظيف الألغاز، كما كان أثر المفاجأة واضحًا على الطلّاب أمام الحلّ، وقد رصدنا تطوّرًا في طريقة التفكير المنطقيّ والقدرة على التصوّر أثناء العمل على الألغاز؛ في البداية كان الطلّاب يواجهون مشكلةً حتّى في بدء التفكير في أيّ لغز من الألغاز، ويشعرون باستحالة حلّه منذ البداية، ولكن بعد حين أصبح معظم الطلّاب يشاركون بحماس، ويفكّرون بطرق منطقيّة، ويقدّمون بدائل، ولو لم يصلوا إلى إجابات صحيحة، كما لاحظنا انتقال هذا الأثر إلى أدائهم الأكاديميّ اليوميّ، إذ أصبحوا أكثر قدرة على مواجهة المشاكل الأكاديميّة والرياضيّة بعقلانيّة ر. لاحظنا أيضًا تطوّر أداء الطلّاب في العمل على المشاريع المفتوحة، والأسئلة التحليليّة، وتطوّر قدرتهم على استيعاب المفاهيم المجرّدة.
أمّا ما يتعلّق باستجابة الطلّاب فقد أصبح عدد من الطلّاب يطلبون الألغاز حتى أثناء الاستراحة، وكانوا على استعداد للتفكير في اللغز مدّة تمتدّ إلى أيّام دون يأس، كما بدأ بعض الطلّاب بالبحث عن ألغاز ليتحدّوا بها المعلّمين وزملاءهم في الصفّ وفي المدرسة، ما يدلّ على تزايد الفضول لديهم. وعند سؤالهم عن شعورهم تجاه الألغاز، عبّر أحد الطلّاب عن الموضوع بقوله: إنّها "تدفعه إلى الجنون، ولكن بشكلٍ إيجابيّ" مفسّرًا بأنّها تدفعه إلى التفكير في الحلّ بعمق والرغبة للوصول إلى إجابة دون مساعدة، وأنّه كان يشعر بالصدمة عند سماع الإجابة، ويستغرب كيف لم تخطر بباله. وعبّرت طالبة أخرى عن أنّها لم تكن تحبّها في البداية، لأنّها كانت تشعر أنّها صعبة جدًّا، ولكنّها مع الوقت أصبحت تحبّ التفكير بها لأنّها تشعرها "بالتحدّي" ولأنّها تريد أن تصبح "أكثر ذكاءً".

خلاصة

دعم Lombardi (2008)، الفكرة القائمة على أنَّ فهم طريقة عمل الدماغ تلعب دورًا استراتيجيًّا محوريًّا في تشكيل ديناميكيّات التعلّم، وأنَّه يجب توفير الوقت المناسب، والبيئة الآمنة، والتفاعل الديناميكيّ بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة بصورة مباشرة للطلّاب بهدف خلق البيئة المناسبة لنموّ الدماغ، وتطوير استراتيجيّاته وعاداته السليمة. لهذا، نودُّ الاختتام بتوصية تجربة استراتيجيّات التعلّم القائمة على طريقة عمل الدماغ، ودمجها في مناهجنا وممارساتنا اليوميّة لتهيئة جيل قادر على مواكبة العصر، ومساعدة الوطن العربيّ على اللحاق بركب الأمم المتقدّمة في الإنتاج العلميّ والمعرفيّ. وندعو إلى المزيد من العمل على الأبحاث والمقالات في هذا المجال.

ساين العريسي
مدرّسة بكالوريا دوليّة
قطر

ماهر منصور
مدرّس بكالوريا دوليّة
قطر

المراجع:

- Caine, R. & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain.* Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danesi, M. (2009). Puzzles and the brain. Psychology Today.
https://www.psychologytoday.com/us/blog/brain-workout/200904/puzzles-and-the-brain
- Hart, L. (1983). *Human brain and human learning.* Longman Publishing Company.
- Immordino-Yang, M. & Knecht, D., (2020). Building meaning builds teen's brains. *Learning and the Brain, 77* (8), 36-43.
- Lombardi, J. (2008). Beyond learning styles: Brain-based research and English language learners. *The Clearing House*, 81(5), 219-222.
- Roberts-Perrin, J. (2012). *A quantitative study of secondary teacher's knowledge and beliefs in the principles of brain-based learning and the impact on instructional decision making.* [Doctoral Dissertation, Capella University Minnesota]. ProQuest Dissertations Publishing.

مقال

تطويع عناصر المنهاج الدراسيّ لتعزيز التعبير الشفويّ

عبد الرحمن الشولي

لعلّ المناهج الدراسيّة في مادّة اللغة العربيّة وآدابها التي نعتمدها في مدارسنا، تفتقر إلى دروس وتمارين ونشاطات تعزّز مهارة التّعبير الشّفويّ عند المتعلِّم، وتصبّ عنايتها على التّعبير الكتابيّ، فتفرضُ تحدّيًا أمام المعلِّم، وتدعوه إلى ابتكار نشاطات لغويّة يطوّع بها معارف المنهاج المقرّر وأهداف محاوره ووحداته، في سبيل تحقيق وظيفة اللغة الحياتيّة. هذه النّشاطات اللغويّة وجب ابتكارها وتطبيقها في العمليّة التّعليميّة، وهي التي تبثّ الرّوح والحياة في مناهجنا بما تحويه من نصوص وكفايات وأهداف وتقنيّات. على المعلِّم أن يضع ضمن خطّته نشاطات لغويّة تناسب كلّ محور ودرس ونصّ يجده مدرجًا في المناهج المتّبعة، في سبيل تحرير المنهاج والمتعلِّم على حدّ سواء من قيود الجمود والصوريّة في دراسة اللغة. لذلك، يفترض من المعلِّم ألّا يتعامل مع المنهاج تعاملًا صنميًّا، أي عليه ألّا يعدّ المنهاج صنمًا مطاعًا لا روح فيه.

تلك الأهميّة التي حازتها النّشاطات اللغويّة التي تركّز على مهارة التعبير الشفويّ في عمليّة تعليم اللغة وتعلّمها، وضرورة تطبيق هذه النّشاطات وتعميمها، والإفادة ممّن طبّقها، هي ما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع الذي سأعرض فيه بعض تجاربي الشخصيّة التي أديّتها في أكثر من مدرسة في لبنان ضمن المنهاج اللبنانيّ، وفي مدرسة دوليّة في قطر ضمن محاولة المزج بين المنهج القطريّ ومنهج البكالوريا الدوليّة، إذ إنّي حاولت خلال تعليمي مادّة اللغة العربيّة في لبنان وقطر أن أطوّع المناهج لخدمة الاستعمال الشفويّ للغة، دون الخروج عن كفاياتها وأهدافها. فأردتُ أن أقدّم هذه التجربة لأبيّن فيها إمكانيّة إقامة نشاطات تعزّز استعمال اللغة استعمالًا شفويًّا حيًّا، وترتكز على المنهاج الدّراسيّ، وتحقّق استجابةً إيجابيّةً أمام ما يفرضه الواقع من تحدّيات توقع بعض المعلّمين في الحَيرة والتّناقض.

مداخل للنشاط الشفويّ

يجد المعلّم في كلّ محور من محاور كتاب اللغة العربيّة، في مختلف المراحل الدّراسيّة مدخلًا للمحور، وصورًا، ونصوصًا، وأسئلةً على النّصوص، ونشاطات كتابيّةً تعبيريّةً، يستطيع المعلّم استغلالها لإقامة نشاطات لغويّة يحقّق من خلالها معارف المحور وأهدافه من جهة، وينمي

مهارة التّعبير الشّفويّ وقدرة استعمال اللغة استعمالًا حيًّا من جهة أخرى. فلا تضيع أهداف المادّة المدرجة في المنهاج، ولا تضيع لغة المتعلِّم في سبيل تمكّنه من تلك الأهداف التي تعدّ بمعظمها كفايات تقنيّةً صوريّةً محضةً، ينكبّ عليها المتعلّمون لأجل النّجاح في الاختبارات الورقيّة.

أوّلًا: نشاطات المدخل

يمكن الاستعاضة عن مدخل المحور الذي يكون مكتوبًا في بداية كلّ محور في الكتاب، بعرض فيلم عن موضوع المحور ومناقشة أفكاره شفويًّا مع المتعلِّمين، أو توزيع أوراق تحوي قصّةً عن موضوع المحور، ونطلب إلى المتعلّمين أن يلخّصوا شفويًّا فكرة القصّة، أو نكلِّف المتعلِّمين بالبحث عن أفكار تتعلّق بموضوع المحور، ليعرضوا شفويًّا ما بحثوه، أو نكلِّف المتعلّمين بإجراء مقابلة مع بعض الشّخصيّات التي يمكنها أن تفيدهم في الموضوع الذي يدور حوله المحور، ليعرضوا نتائج مقابلاتهم. كلّ هذه النّشاطات تجعل المتعلِّم شريكًا في استنباط موضوع المحور الذي نريد الدّخول إليه، وتسهم في تعزيز لغته، وتمكّنه من استعمالها، دون أن يكون قارئًا سلبيًّا لما عرضه الكتاب لنا في صفحة "مدخل إلى المحور".
مثال نشاط الفيلم ومناقشة أفكاره شفويًّا: النّشاط الذي أديّته مع طلّاب الصّف الحادي عشر في مدرسة في بيروت، للدّخول إلى محور "الإنسان والعلم". قمتُ بعرض فيلمين قصيرين، أحدهما عن قنبلة هيروشيما، والثّاني عن إنجازات الطّب الحديث، وأقمتُ حوارًا مع المتعلّمين حول ما عُرض في الفيلمين حلّلنا فيه علاقة الإنسان بإنجازاته العلميّة، وقدرته على استغلال العلم في سبيل الخير أو الشّر. وكنتُ حريصًا على أن يستعمل المتعلّمون اللغة العربيّة الفصيحة في حوارهم.

مثال نشاط البحث: ما قمتُ به مع طلّاب الصفّ السادس للدخول إلى محور "السّيرة"، إذ طلبت إلى المتعلّمين أن يكتبوا سيرة غيريّة عن حياة شخصيّة يختارونها (عالم، مخترع، شاعر، أديب..)، ليتمّوا عرض السّيرة شفويًّا أمام زملائهم، فيذكر الطّالب الباحث أبرز المحطّات الحياتيّة في حياة الشّخصيّة المختارة، مستعينًا ببطاقات ووسائل إيضاح مناسبة.

أمّا مثال نشاط المقابلة: فما أجريته في الصّف الثّامن في مدرسة في بيروت في محور "السّيرة"، فطلبتُ إلى المتعلّمين أن يختاروا شخصًا من المدرسة، ويجروا معه مقابلة شفويّة يسألونه فيها عن أبرز محطّات حياته العلميّة والمهنيّة، وعن بعض مواهبه.
يأخذ المتعلّمون معلومات المقابلة ويدرجونها على بطاقات كبيرة تُعلّق على لوحة الصّف.

أسهمت هذه النّشاطات في تعزيز فهم الدّروس المدرجة في كلّ محور، وأعانت المتعلّم على ربط كلّ نصّ بالمحور الذي ينتمي إليه، وعزّزت بعض إجاباته عن أسئلة التّحليل ذات الصّلة بموضوع المحور، أو بفكرة من أفكاره.

ثانيًا: نشاط الصّورة

بعد المدخل، تأتي دراسة الصّور حسب محاور المنهاج في مختلف المراحل. وحبّذا لو تناقش الصّورة مناقشةً شفويّةً قبل أن يُعبّر عنها المتعلِّم تعبيرًا كتابيًّا، ويمكن للمعلِّم أن يفرز بعض الصّور التي يجدها مناسبةً، لإقامة نشاط شفويّ قائم على التّعبير عن الصّورة تعبيرًا شفويًّا.
ومن أمثلة النّشاطات التي عقدتُها في مدرسة في الدوحة حول صور النّصوص، ما أقمته مع طلّاب الصفّ السادس في محور "عادات وتقاليد"، حيث أحضر المتعلّمون صورًا لعادات وتقاليد تنتمي إلى مجتمعات عربيّة وأجنبيّة مختلفة، وقسّموا إلى مجموعات، ثمّ أحضرت كلّ مجموعة معلومات عن الصورة التي تمثّل التقليد الاجتماعيّ المختار من بلد معيّن، فناقشت كلّ مجموعة ما أحضرته من صور، وربطت الصّور بالمعلومات، واختارت كلّ مجموعة متحدّثًا عنها ليخرج عارضًا الصّور عرضًا شفويًّا بناءً على ما ناقشه مع زملائه في المجموعة حول الصّور. أسهم هذا النّشاط في تعزيز فهم المتعلّمين معنى المحور وموضوعات دروسه، وفي تقديرهم قيمة

العادات والتقاليد الاجتماعيّة في الأدب والحياة، وضرورة احترامها مهما كانت مختلفة أو غريبة.

ثالثًا: نشاطات النّصوص

أمّا النّصوص، لا سيّما الشّعريّة والخطابيّة منها، فتُقام لها النشاطات والمسابقات، إذ يحفظ المتعلِّم القصيدة أو الرّسالة أو الخطبة أو القصّة أو الحوار، ويؤدّيه أداءً معبّرًا في الصّفّ أمام زملائه. وهذا الأداء الشّفويّ الإلقائيّ التّمثيليّ للنّصوص يسهم في تعزيز ثقة المتعلِّم بقدرته على التّحدّث بالعربيّة الفصيحة، دون أن يخرج به عن إطار المنهاج، فالمتعلِّم يفقه النصّ ومضامينه ومعانيه، قبل أن يحفظه ويؤدّيه؛ لأنّ أداء النصّ يقتضي فهمه أكثر ممّا تقتضي الأسئلة التّقنيّة ذلك؛ والطالب سيمنح كلّ كلمة حقّها في نطقه وتعبيرات وجهه وحركات جسمه. ومثاله ما كنتُ أؤدّيه مع طلّاب الصّف العاشر في أكثر من مدرسة في لبنان في قصائد الكتاب كلّها، وفي الرسالة والخطابة والمقامة وغيرها، من نشاط دائم في إلقاء النّصوص مع التّدريب على تأدية المعنى بنبرة الصّوت وملامح الوجه وحركات الجسد تدريبًا دائمًا. ومثاله أيضًا ما أدّيته مع طلّاب الصفّ السابع في "محور القصّة" وفي محور "الأدب الوجدانيّ"، إذ أدّى الطلّاب مقاطع تمثيليّة قصيرة للشخصيّات الواردة في بعض القصص التي دُرِست، وألقوا القصائد الوجدانيّة إلقاءً معبّرًا عن موضوعاتها ومعانيها والمشاعر التي عجّت بها أبياتها.

أسهمت نشاطات إلقاء النّصوص المختلفة وتمثيلها في تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه، وبقدراته على التحدّث وعلى جذب انتباه السّامعين، وفي تجميل العربيّة الفصحى في أعين المتعلّمين، وهم يؤدّون المعاني والألفاظ بصوتهم وجسدهم، كما أسهم نشاط الإلقاء في فهم المتعلّمين النّصوص التي يؤدّونها.

رابعًا: نشاطات أسئلة النّصوص

الأسئلة التي تُطرَح على النّصوص منها أسئلة تقنيّة، ومنها تحليليّة. فأمّا التّقنيّة فلا يمكن تطويعها تطويعًا لغويًّا، مثل الحواشي والحقل المعجميّ والأنماط والأساليب... إلخ. أمّا التّحليليّة فهي التي تُطوَّع لخدمة اللغة. ومن النّشاطات اللغويّة التي يمكن للمعلّم استثمارها في الأسئلة التّحليليّة: أن يطرح المعلِّم سؤالًا نقديًّا تقييميًّا على النّص، كأن يسأل إن كان الكاتب مصيبًا فيما ذهب إليه من أفكار أم غير مصيب، ويقسم المتعلّمين إلى فريقين، فريق مؤيِّد وآخر معارض، وتقام مناقشة منظّمة بين المتعلِّمين يفوز فيها من أحسن التّدليل على رأيه. ومن النّشاطات التي يمكن استثمارها أن يطرح المعلِّم سؤالًا حول فكرة فقرة من النّص، ويقسّم المتعلّمين ضمن مجموعات، تُمنح كلّ مجموعة وقتًا لتنجز الإجابة- وتختار كلّ مجموعة متحدّثًا، وبعد انتهاء الوقت يخرج المتحدّث ليعرض إجابة مجموعته عرضًا شفويًّا، ويناقش بقيةُ الزّملاء المتحدّثَ فيما يدلي به من أفكار.

مثال النّشاط الأوّل: ما أجريتُه مع طلّاب الصفّ العاشر في مدرسة في بيروت في محور "الأدب في التّعبير عن التّقاليد والأخلاق" من معلّقة عنترة بن شدّاد، إذ طرحتُ على المتعلِّمين سؤالًا تقييميًّا حول القصيدة: "ما تزال شخصيّة عنترة مثلا أعلى للعرب في الشّجاعة وصورة محبّبة إلى نفوسهم. أأنت من هذا الرّأي؟ ما الصّلة التي يمكن أن تربط قارئًا معاصرًا بقصيدة مرّ عليها مئات السّنين؟" وقسّمتُ الصفّ إلى مجموعتين، مجموعة تؤيِّد القول، وأخرى تعارضه، وأقام كلّ فريق أدلّته وحججه.

ومثال النّشاط الثّاني: ما أجريتُه مع طلّاب الصف الحادي عشر في مدرسة في صيدا في نصّ "حكاية الشّرق والغرب" ضمن محور "التّفاعل الثّقافيّ بين الشعوب"، إذ طرحتُ على المتعلِّمين سؤالًا من وحي الخلاصة التي توصَّل إليها الكاتب "ميخائيل نعيمة" من نصّه: "كيف يمكن للأدب أن يؤثِّر في ثقافة شعب أو يغيّرها؟" وجعلتُ المتعلّمين مجموعات، كلّ مجموعة ناقشت الفكرة واختارت متحدّثًا عنها، بعد ذلك عرض كلّ متحدّث ما توصّلت إليه مجموعته شفويًّا، وناقشه فيما عرضه بقيّة الزّملاء من المجموعات كافّة.

عزّزت هذه النشاطات قدرة المتعلّم على الإقناع، وجرأته على اتّخاذ رأي والدّفاع عنه. فضلًا عن تعزيزها فهمَه النّص، وقدرتَه على تحليل أفكاره تحليلًا أكثر عمقًا وإبداعًا.

خامسًا: نشاطات التّعبير الكتابيّ

إذا ما أتينا إلى النّشاطات التّعبيريّة الكتابيّة التي نعثر عليها عادةً في آخر المحور أو بعد كلّ درس، والتي تتمثّل بكتابة الأبحاث والموضوعات الكتابيّة، عثرنا على أعظم العناصر المنهجيّة خدمةً للاستعمال الحيّ للغة. فالأبحاث العلميّة تقترن دائمًا بتقرير يعرضه المتعلِّم عرضًا شفويًّا في الصّف أمام زملائه، ويُناقَش فيما يعرضه. والموضوعات الكتابيّة يمكن استغلالها استغلال النّصوص من إلقاء وأداء تمثيليّ، ويمكن استغلال الموضوعات قبل كتابتها، فتُشتَغل ضمن مجموعات، تكتب كلّ مجموعة أفكارها على لوحة كبيرة، تُعلّق على جدران الصّف، وتقوم المجموعات بجولة على كلّ مجموعة لمناقشة الأفكار. ومثال النّشاطات التي أُجريت حول البحث العلميّ: ما قدّمتُه مع طلّاب الصفّ العاشر ضمن محور "الأدب في التّعبير عن القيم الرّوحيّة والاجتماعيّة"، إذ طلبتُ إليهم بحثًا عن موقف الإسلام من الشّعر، يعرض كلّ متعلِّم قسمًا من بحثه، ويناقشه بقيّة الزّملاء.

خلاصة

بناءً على ما تمّ عرضه يتبيّن لنا أنّ معلّم العربيّة قادر على عقد نشاطات لغويّة شفويّة حيّة في صفّه بحسب معطيات المنهاج، رغم أنّ هذا الأخير لا يقدِّم للمعلِّم ما يستطيع المعلِّم تقديمه من خلاله، دون الخروج عنه وعن كفاياته وأهداف كلّ محور ودرس يحويه. فكان لا بدّ من عرض هذه الفكرة المجرّبة التي آمنت بها، وجعلتها بوصلتي في تعليم اللغة العربيّة، لأثبت أنّ المعلّمين أسياد المنهج الدّراسيّ، وأنّنا قادرون على استغلاله أيّما استغلال، ولسنا خاضعين لأهدافه ومضامينه خضوع العبد لمولاه. فالخروج من مرحلة التّعامل مع المنهاج تعاملًا صنميًّا أصبح ضرورةً في عصرنا، ولا سيّما عندما نتحدّث عن اللغة العربيّة، لأنّ اللغة إذا لم تُعلَّم بالاستخدام الشفويّ الحيّ ضمن مواقف لغويّة، عُلِّمتْ بالاستذكار الذي لا يلبث أن يزول بعدما تزول أسبابه المتمثّلة بالنّجاح في الاختبارات.

عبد الرحمن الشولي
مدرس لغة عربيّة - بكالوريا دوليّة
قطر

مبادرة "مبتدأ" هى مبادرة مجتمعيّة في مجال التنمية والتعليم بمصر، تأسّست في نيسان/ أبريل عام 2016 على يد خمسة أفراد في منتصف العشرينيّات من أعمارهم، جمعتهم مسارات مختلفة في الحياة، غير أنّهم تقاطعوا في الرغبة في إنتاج معرفة تشبه سياقهم المحليّ وتشتبك مع المفاهيم النظريّة الآتية من العلوم الاجتماعيّة.

تهدف المبادرة إلى بناء دوائر تعلّم من المراهقين والمراهقات في الفئة العمريّة 14-17، ينضمّون إليها في الإجازة الصيفيّة، ليتناقشوا ويسائلوا وينتقدوا ويتفاعلوا بوعي مع واقعهم الاجتماعيّ، باستخدام مجالات التاريخ، والجغرافيا النقديّة، وعلم الاجتماع، ونظريّة المعرفة، والأنثربولوجيا.

وضعت المبادرة نصب عينيها منذ بدئها عدّة مرتكزات أساسيّة للعمل، أهمّها: استخدام اللغة العربيّة، وتبني آليّات التعلّم التفاعليّ، وربط المفاهيم الجامدة بالسياق المجتمعيّ والمحلّيّ للمشاركين، وخلق بيئة تتيح للمشاركين مشاركة تعلّمهم بطرق إبداعيّة ونقديّة.

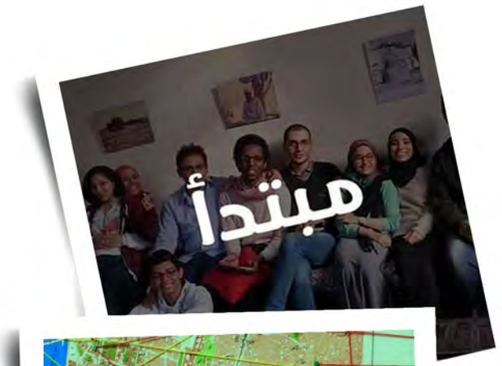
ظهرت المبادرة فاعلة في المشهد التنمويّ في مصر عام 2017 على صورة سلسلة من الورشات لتقدّم مسارًا موازيًا لما يُقدّم في المدارس الرسميّة. اتّسمت المراحل الأولى بالتجريب وقصر فترة التعلّم، ثم تدرّج البناء المعرفيّ والمجتمعيّ ليتحوّل إلى ورشة متّصلة مدّة عشرة أيام ثمّ معسكر يتعايش أفراده بالكامل مدّة أحد عشر يومًا في محافظة المنيا. حضر الورشة لحظة انطلاقها ثمانية أفراد فقط، يقيمون في العاصمة، بعد أن ملؤوا استمارة إلكترونيّة فور الإعلان عن الورشة. تزايد العدد ليصل إلى أكثر من 100 طلب للمشاركة في مسار المبادرة اللاحق، ومن محافظات عدّة.

تُتيح ورش عمل المبادرة أنشطة تعلّمية مختلفة؛ من الألعاب الذهنيّة، إلى رسم الخرائط، والجولات الميدانيّة. فمثلًا في الأنثروبولوجيا، انخرط المشاركون في "إثنوغرافيا المواصلات" عبر استخدام مفاهيم متعدّدة لتوصيف المواصلات التي استخدموها باختلافها من مترو وتاكسي وأتوبيسات نقل عامّ. أما "نظريّة المعرفة" فقدّمها المشاركون عن طريق نشاط "الكائن الفضائيّ" الذي لا يعرف أسماء الأشياء، وعليه أن يعيد تسمية كلّ شيء. أمّا في مجال الجغرافيا النقديّة، فقارن المشاركون جوازات سفر الدول المختلفة، وباستخدام خريطة للعالم، وخيوط ودبابيس، أنتجوا خريطة تفاعليّة بالألوان. ولتقديم مفاهيم مثل رأس المال الثقافيّ ورأس المال الاجتماعيّ صمّموا لعبة "جري الوحوش" التي تُحاكي النظام الاجتماعيّ.

أمّا في الجغرافيا البشريّة، فصمّم المشاركون نشاط "رحلة بنت بطوطة"، إذ طُلب من المشاركين كتابة سيناريو تخيّليّ عن حفيدة "ابن بطوطة" لتعيش في عصرنا الحاليّ، وتحاول تتبّع مسار جدّها الأكبر، والمعيقات التي يمكن أن تواجهها، مثل عبور الحدود والحصول على تأشيرات السفر والإجراءات الأمنيّة الأخرى. أما المدخل للاقتصاد السياسيّ فقدّمه المشاركون في صيغة حكاية لصيّاد يعمل بصورة تقليديّة ثم تتغيّر حياته برمّتها حين يتحوّل لنمط إنتاج حديث.

اعتمد مؤسّسو المبادرة على التمويل الذاتيّ وجهودهم الفرديّة في تحويل الفكرة إلى مبادرة حقيقيّة على أرض الواقع. وفتحت بعض المؤسّسات التنمويّة ذات الصلة أبوابها لهم ليقدّموا ورشهم الخاصّة، مثل مؤسّسة محطّات للفنّ المعاصر، ومركز دراسات الحضارة المصريّة في الغوريّة حيث القاهرة الإسلاميّة.

فازت المبادرة بمنحة من برنامج المنح الصغيرة للمجلس العربيّ للعلوم الاجتماعيّة في بيروت، واستخدمت المنحة لتنفيذ أكبر وأطول محطّة تعلّم لفريق المبادرة: معسكر إقامة وتعلّم وتعايش. فازت المبادرة عام 2019 بجائزة الأكاديميّة العربيّة الألمانيّة لشباب العلماء في العلوم والإنسانيّات، في إطار المؤتمر الدوليّ لجامعة برلين تحت عنوان: "دور العلوم الإنسانيّة في البحث والتعليم والمجتمع: حوار عربيّ-ألمانيّ". اختيرت المبادرة عام 2020 للمشاركة في أكاديميّة التعليم المدنيّ التابعة لبرنامج "سفراء الحوار" ضمن أعمال المكتب الثقافيّ للسفارة الدنماركيّة بمصر، وينخرط فريق المبادرة حاليًّا في سلسلة من تدريبات مشتركة مع الأكاديميّة لتطوير مهارات إدارة المبادرات المجتمعيّة والتشبيك مع مبادرات شبيهة في الدنمارك.



مدرسة المستقبل
رهان الإصلاح التربويّ في عالم متغير

يأتي كتاب الباحث والسوسيولوجيّ مصطفى محسن "مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح في عالم متغيّر"، ليضع القارئ أمام مجموعة من الإشكالات والأسئلة النظريّة والمنهجيّة، وأمام قراءات متعدّدة لقضايا المنظومة التربويّة من قبيل: علاقة التعليم بالعولمة، وكيفيّة بناء "مدرسة المستقبل"، مذكّرًا ببعض أهمّ الأطر المرجعيّة الموجّهة لرهانات الإصلاح التربويّ في مجتمعاتنا العربيّة، ومحاولًا تحديد الرؤى المرجعيّة والإرشاديّة لمنطلقات هذا الإصلاح. وذلك من أجل بناء المواطن والمجتمع في آنٍ معًا، خاصّة في هذه الظرفيّة الصعبة الموسومة بإكراهات العولمة الزاحفة.

أزمة التربية في الوطن العربيّ وتحدّيات عصر العولمة

يرى الأستاذ مصطفى محسن أنّ تحدّيات خطيرةً تنتظر مجتمعاتنا العربيّة في مجال التربية والتكوين، ذلك بسبب التطوّر المذهل الذي يشهده "مجتمع المعرفة" في ظلّ "النظام العالميّ الجديد المعولم"، مشيرًا إلى ضرورة البحث عن وسائل علميّة منهجيّة لمقاربة الوضع التربويّ الراهن محليًّا وكونيًّا. ويقترح في سبيل ذلك:

- العمل على تحديد واضح الرؤى للأطر المرجعيّة والنماذج الإرشاديّة الموجّهة لمنطلقات الإصلاح.
- وضع الخطط والاستراتيجيّات والبرامج والسناريوهات المتعلّقة بما ينبغي أن يكون عليه "تعليم المستقبل" في مجتمعاتنا العربيّة.
- تعيين الأدوات، ووسائل العمل الإجرائيّة، والأجهزة، والفاعلين، والعمليّات المطلوب إنجازها.

إنّ مجتمعاتنا العربيّة، مع الأسف، لا تستحضر أهميّة التربية والتعليم والتكوين في بناء "المواطِن/المواطِنة"، خاصّة في هذه الظرفية الصعبة التي تفرض تطوير المجتمع، وبناء المستقبل الوطنيّ والقوميّ، دون الانصياع إلى أيّ تعليمات، أو إملاءات، أو توجيهات، أو مشاريع مفروضة غير منشودة في إطار حوار حضاريّ وثقافيّ منفتح متعدّد الأبعاد.

إنّ تشخيص أزمة نظام التربية والتعليم والتكوين يجب أن يرتبط بالسياقات والشروط الاجتماعيّة المتمايزة التي أفرزتها، أو إعادة إنتاجها ضمن بلورة منظور شموليّ يتجاوز المقاربة الاختزاليّة التبسيطيّة، ويرينا الأزمة ظاهرةً بنيويّةً مركّبةً تختلف عوامل إنتاجها من مجتمع إلى آخر، ضمن شروط بالغة التعقيد، منها ما هو ذاتيّ خاصّ، ومنها ما هو سوسيو-تاريخيّ موضوعيّ.

وفي هذا الإطار يمكن استحضار ظاهرة العولمة بوصفها ظاهرةً كونيّةً، وما لها من آثار. هنا، يطرح المؤلّف تصوّرات محوريّةً، مثل رصد آثار العولمة على نظم التربية والتعليم والتكوين في مجتمعاتنا، من قبيل الأدوار والمهمّات الممكنة أو المفترضة التي يجب أن تناط بالتربية ضمن متغيّرات هذا الزمن.

في ظلّ هذه الأزمة، يحيلنا الباحث إلى إشكاليّة آثار العولمة في علاقتها بتفاعلات النظم التربويّة مع متغيّرات النظام الكونيّ الجديد وتتجلّى هذه الآثار في تعزيز توجّه العولمة بوصفها موجةً سوسيو-اقتصاديّة.

وهي كذلك موجة تجاريّةً وماليّةً وخدماتيّةً حرّرت الأسواق والفضاءات، وأغرقتها بمفاهيم جديدة أصبحت مثار جدل فكريّ وسياسيّ وحضاريّ، مثل: التنافسيّة، والشراكة، وتخصيص القطاع العامّ، والتبادل، والاندماج، والحوار، واحترام الديمقراطيّة (ص 27-26)، ومفاهيم عدّة، هي ليست بالضرورة ذات قيمة سلبيّة، ولعلّ لها محمولات إيجابيّة. لهذه الكونيّة العالميّة الجديدة ارتباط وثيق بتطوّر مستقبل التعليم والتربية والتكوين خاصّة في مجتمعات العالم الثالث، ويأتي ذلك من خلال مقوّمين:

- مقوّم ثقافة السوق، إذ تبلوَر منظور تسليع المعرفة، وتبضيع البشر، فأصبحت المؤسّسة التربويّة كما لو كانت مجرّد مصنع ينتج ما سمّاه الباحث "البضائع البشريّة".
- مقوّم "الثورة المعرفيّة الثقافيّة الجديدة" التي أصبحت أساس السلطة والقوّة حاليًّا، عوضًا عن الموارد الطبيعيّة كما كان عليه الوضع خلال القرنين السابقين.

إنّ منظور ثقافة السوق ما فتئ يتعزّز باستمرار في ميدان التربية والتكوين ضمن طلب متنامٍ، لكن مع الأسف، ساهم هذا التوجّه في إفراز منظور اقتصاديّ اختزاليّ لوظائف التربية والتكوين، وفي خلق فوضى تنظيميّة أدّت إلى تشتيت النظام التربويّ، وخلخلة وحدته وتماسكه (ص29).

لقد ألقت ثقافة السوق بأثرها على المؤسّسة التربويّة، مع ما يصاحب هذه الثقافة من تحوّل في القيم، والعلاقات، والتبادلات الاجتماعيّة كشيوع الأنانيّة، والمصلحة الخاصّة، والربح السريع. المؤسّسة التربويّة لم تنجُ بدورها من آثار هذه القيم العولميّة الجديدة التي تكرّس "ثقافة الرداءة" عميقًا. وبسبب الثورة المعلوماتيّة التي رافقت انتشار ثقافة السوق، انتقلت السلطة من الاعتماد على القوّة الاقتصاديّة والماليّة والعسكريّة، إلى الاعتماد على قوّة امتلاك المعرفة. لذلك، بات على المؤسّسة التربويّة تجديد ذاتها لتكون فعلًا "مدرسة المستقبل".

هذه الثورة عمّقت كذلك الفجوة بين مجتمعات العالم وبين الفئات المختلفة داخل كلّ مجتمع اقتصاديًّا واجتماعيًّا، وكرّست هيمنة الدول الغنيّة فارضةً بذلك قيمها وثقافتها، بل ومواقفها ومصالحها على الدول الضعيفة (ص 39).

استشراف المستقبل في التخطيط التربويّ

لقد بات ينظر إلى قضية دراسة المستقبل، من خلال مقاربتها علميًّا، وأمسى الاهتمام بها مسألةً استراتيجيّةً، وأرضيّةً لوضع السياسات التخطيطيّة في شتّى المجالات. لذا شُكّلت لها في الدول المتقدّمة لجانٌ، وفرق،

إنّ التخطيط استراتيجيّة وتقنيّة تهدف إلى التحكّم في المعطيات الموضوعيّة، إمّا بطريقة كميّة إحصائيّة تجريبيّة، وإمّا بطريقة استقرائيّة وصفيّة استنتاجيّة. من هنا، فالتخطيط تصوّر نظريّ وإجراء تفسيريّ وهو يعتمد على قراءة الأسباب الدافعة، مع تبيان العلل والحيثيّات التفسيريّة التي تكمن وراء ظاهرة معيّنة. إنّ التخطيط أيضًا تصميم تنبّئيّ يتحكّم في الظواهر المستقبليّة، ويستشرفها عن طريق إعداد خطط وتدابير للإحاطة بالظاهرة من أجل الشروع في بناء تصاميم توقعيّة ناجعة.

تأسيسًا على هذا التعريف، فإنّ التخطيط، حسب الأستاذ مصطفى محسن، لا ينحصر فقط في تأهيل القوى العاملة وإعدادها لأسواق الشغل، كما ترى بعض المنظورات الاقتصاديّة الضيّقة، بل يصبح عمليّة إنماء متكامل للطاقات البشريّة كمًّا وكيفًا، ورفع مستوياتها، وتوجيهها نحو حياة أفضل، وذلك في إطار تنمية شموليّة للمجتمع، منسجمة مع ما أصبح يدعى "التنمية البشرية الشاملة المستديمة" (محسن، 2001). لذا يقتضي التخطيط لمشاريع المستقبل من الناحية الفكريّة والمنهجيّة أمورًا، منها:

- تحديد نماذج وأطر إرشاديّة "براديغمات" تستمدّ مرجعيّتها من قيم المجتمع وقناعاته، ورؤاه للعالم. وبالتالي تعتبر الوسيلة والأداة المِؤطرة لتفكيره ووعيه، مع ضرورة ربط هذه النماذج بمنظور عقلانيّ وعلميّ للزمن ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا.

- الاعتماد على معطيات واقعيّة ملموسة لوضع الفرضيّات، وطرح الأسئلة والسيناريوهات لمقاربة الواقع.

- الاستفادة من نماذج وتجارب مجتمعات أخرى وذلك بهدف استثمارها بوعي ناقد.

- الاعتماد على الدراسات العلميّة المعمّقة (محسن، 1999).

ومع هذا، يبقى شرط توفّر مشروع مجتمعيّ واضح المعالم، وضرورة توفّر رؤية تربويّة له، سواء على المستوى القطريّ الخاصّ، أو على المستوى القوميّ العامّ. وفي هذا الإطار، يمكن الرجوع إلى إنتاجات الباحث في هذا الصدد لا سيّما كتابه "أسئلة التحديث في الخطاب التربويّ بالمغرب"، حيث يشير إلى ضرورة اعتماد استراتيجيّة متكاملة الأهداف والمكوّنات لتحديث المجالات والقطاعات الاجتماعيّة كافّة. وتأسيس وعي حداثيّ ينتقل بمكوّنات مجتمعاتنا من مظاهر الحداثة وخطاباتها وشعاراتها، إلى ثقافة حداثيّة مؤصّلة قائمة على نموذج إرشاديّ (براديغم) موجّه للفكر.

مرجعيّة التحديث

أمّا على مستوى مرجعيّة التحديث فقد نادى الأستاذ محسن بضرورة بلورة فلسفة اجتماعيّة شاملة، تقوم عليها سياسة تربويّة تكوينيّة. هذه الفلسفة يجب أن تهتمّ بثلاثة محاور:

- تحديد رؤية واضحة للإنسان الذي نريد تكوينه.

- أن يكون نظام التربية والتكوين مستجيبًا لمتطلّبات الأفراد والجماعات على اختلاف مستوياتها وعقائدها، ملبّيًا متطلّبات النظام الاجتماعيّ ومشاريعه التنمويّة التحديثيّة.

- تحديد هُويّة المؤسّسة التربويّة، لتجاوز مخلّفات التغريب، وذلك بالتشبّث بالهُويّة العربيّة الإسلاميّة (اللّغة، المضامين التعليميّة... إلخ)، والعمل على تجاوز المنظور الميتافيزيقيّ السكونيّ لمفهوم الهُويّة بمشروع سوسيو-حضاريّ عامّ يكون داخلَ التاريخ، لا خارجَه.

سياق التحديث

أمّا على مستوى سياق هذا التحديث، والمقصود هنا إشكاليّة التحديث في سياقها السوسيو-حضاريّ عالميًّا، فيؤكّد المؤلّف على أنّه ينبغي الانطلاق في التعامل مع العولمة من مبادئ واقعيّة، من أهمّها: أن العولمة هي

وضع بشريّ كونيّ جديد يحتّم علينا تحقيق المزيد من الوعي بشروطه ومحدّداته، لنكون داخله، لا خارجه. وعلينا بناء استراتيجيّة عقلانيّة لتدبير أنماط العلاقات والتفاعلات التبادليّة بين الذات والآخر، وتحقيق مثاقفة متوازنة بينهما، حتى في ظلّ الصراع القائم معه. وإنّ الحداثة لم تعد خيارًا، لقد أصبحت شرطًا للانخراط في سياق العصـر ثقافيًّا، ومعرفيًّا، ومؤسّساتيًّا، وحضاريًّا (محسن، 1999).

خلاصة

يأتي طرح الأستاذ مصطفى محسن حول أعطاب أنظمتنا التربويّة، والتصوّرات الموضوعيّة حول طبيعة مدرسة المستقبل المرجوّة، ضمن سعيه إلى بلورة منظور إصلاحيّ تربويّ اجتماعيّ شامل يضعنا كشعوب نامية على الطريق الصحيح لبناء "مدرسة المستقبل" القادرة على المواكبة والتحدّي والإبداع. وينسجم مع القناعة بأنّنا لا نستطيع التصدّي لتحدّيات القرن الحادي والعشرين بالمبادئ التعليميّة للقرن التاسع عشر. زمننا يشهد اكتساحًا علميًّا وتكنولوجيًّا، ولمواكبة هذه التغيّرات أو تجاوزها، نحتاج إلى كلّ قدراتنا لنتعلّم، ونبدع وفق منظور يستشرف المستقبل، محدّد في تفاصيله، يمزج بين تجارب الماضي وأفكار الحاضر. وهذا في سبيل خلق بدائل وإمكانيّات فكريّة قادرة على تشكيل فضاء لبناء الفرد الذي نريد، بإعداده وتأهيله للانخراط بكفاءة وفاعليّة في استحقاقات زمن العولمة المتحوّل على الصعد والمستويات كافّة.

وإذا كان وباء كورونا كشف لنا بعض مظاهر القصور في منظوماتنا التربويّة وطنيًّا ودوليًّا، فقد أوقفنا أيضًا على أهميّة الاستثمار في الإنسان، من أجل تهيئته ليتمكّن من تجاوز التحدّيات غير المعروفة القادمة، وتكون تهيئة إنسان المستقبل بإنماء القدرات الفكريّة والنفسيّة والبيولوجيّة للأفراد، خاصّة العناصر الشابّة، وبتسليحهم بالخبرات والمعارف اللازمة، ونمط الوعي الثقافيّ والاجتماعيّ، بهدف أن تتوفّر لديهم المؤهّلات الضروريّة، التي تمكّنهم من المساهمة الإيجابيّة المبدعة في عمليّة التنمية الشاملة المستديمة، وتمنحهم فرصًا متكافئة للعيش في مجتمع يكرّس كرامة الإنسان وحريّته، ويصون حقوقه المدنيّة والسياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة.

حسن علوض
مستشار التوجيه التربويّ وباحث في قضايا التربية والتكوين
المغرب

المراجع:

- محسن، مصطفى (2009). مدرسة المستقبل، *رهانات الإصلاح التربوي في عالم متغيّر*. منشورات الزمن.
- محسن، مصطفى (2001). *أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب، الأصول والامتدادات*. المركز الثقافي العربي.
- محسن، مصطفى (1999). *الخطاب الاصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية*. المركز الثقافي العربي.

رهانات تدريس الفلسفة في التعلّم المدرسيّ

بحث في المفارقات

يوسف بن عدي

غنيٌّ عن البيان أنّ تدريس الفلسفة في التعليم المدرسيّ هو تدريس لمادّة مثلَ بقيّة الموادّ الأخرى التي يُختبر المتعلّمون في مدى تملّكهم بعض المهارات والكفايات فيها طيلة السنوات الثلاث في المرحلة الثانويّة التأهيليّة. لذلك، فالفلسفة التي نراهن عليها ليست بالمعنى الأكاديميّ والعلميّ الخالص؛ أي التيّارات والمدارس الفكريّة في تاريخ الفلسفة وتفاصيلها، بقدر ما أنّها تروم – في التعليم المدرسيّ - تمكين المتعلّم من بعض الخصائص العامّة للفكر الفلسفيّ (النقد، والتحليل، والحِجاج... إلخ) في قراءة بعض النصوص الفلسفيّة، والثقافيّة، والسوسيو-ثقافيّة، الملائمة للنموّ العقليّ الوجدانيّ للمتعلّم.

يبحث هذا المقال في تساؤلات: لماذا لا ننتبه إلى أنّ تدريس الفلسفة في التعليم المدرسيّ هو مادّة تعليميّة مدرسيّة مثل بقيّة المواد الأخرى؟ كيف نفسّر أنّ مهمّة تدريس الفلسفة هي تهيئة المتعلّم ليكون مواطنًا ناقدًا مسؤولًا؟ إلى أيّ حدّ يمكننا القول إنّ تدريس الفلسفة هو تدريس للمهارات؟ ما هي مؤشّرات تدريس الفلسفة ومستنداته؟ هل هذا يجعلنا، مرّة أخرى، أمام وضع مقلق بين دور المتفلسف ودور البيداغوجيّ؟

يبدو أنَّ التفكير في تدريس الفلسفة لا يمكن بصورة حرّة أو مطلقة دون شروط أو نصوص منظِّمة؛ يتعيّن على مدرّس هذه المادّة أن يطّلعَ على هذه النصوص سواءً تعلّق الأمر بمنهجيّة تدريسها (المفهمة – الأشكلة – الحِجاج، كما سنوضح لاحقًا) أو تقويمها وفق مستويات مرحلة البكالوريا. من ثمّ، فدرس الفلسفة في التعليم الثانويّ هو درس في البيداغوجيا أيضًا، بخلاف المستوى الجامعيّ حيث يكون في الأفكار والنظريّات والتيّارات؛ فلكلّ مستوًى غاياته وأهدافه.

أولًا: التفاعل البيداغوجيّ والديداكتيكيّ في درس الفلسفة

التربية هي نقل القيم الأخلاقيّة والدينيّة والاجتماعيّة إلى الأجيال اللاحقة (روبول، 1994)؛ بغية تكوين حصانةٍ ضدّ من أراد أن يكسّر بنياتها ونُظمها، وقد تكون التربية بالمعنى الأكثر فاعليّة تحرير الإنسان مما يمنعه من تحقيق ذاته (الشرقي، 2017).

ومما يفيدُ مدرّس الفلسفة في التعليم المدرسيّ أنّه يعي طبيعة العادات والتقاليد المقيّدة للفرد والمتعلّم، ويحتاج نقده لهذه العادات إلى تمكين المتعلّمين من معرفةٍ بانواريّة بمفهوميّ الثقافة والطبيعة؛ ما قد يمنعهم من تبنّي أحكام جاهزة في المجالات الثقافيّة والاجتماعيّة والدينيّة. كما يحتاج المدرّس إلى توعية المتعلّمين بأنّ تاريخ الإنسانيّة هو تاريخ اختلاف المعتقدات والأفكار والطبائع أيضًا؛ وهذا ما يجعله يمارس النقد والتحليل بمعيّة الطلّاب. لكنّ دوره يكون دورًا توجيهيًّا وإرشاديًّا للنقاش الذي تثيره التساؤلات والإشكالات المتعلّقة بالنقد. بهذا، يكون المدرّس قد حقّق ماهيّة الفلسفة التي هي المساءلة والإحراج الإشكاليّ Aporétique من دون أن يفقده ذلك خبرته البيداغوجيّة والتربويّة في تحيين القضايا وتذليلها للمتعلّمين.

ليس من المفيد أن تبقى الفلسفة خارج المؤسّسة، بل يتعيّن أن تتيح المؤسّسة التربويّة والسياسيّة فرصة ممارسة الفهم والتأويل والقراءة لنصوص فلسفيّة من مختلف الحضارات العربيّة والإسلاميّة والوسيطة والحديثة والمعاصرة. إنّها فرصةٌ لمحاولة مواجهة النصّ وتدارسه مع المتعلّم، وكذلك تجريب قدرة المدرّس على نقل المعرفة العالمة le savoir savant إلى المعرفة المدرسيّة le savoir scolaire؛ وهذا ما يسمّى النقل الديداكتيكيّ transposition didactique (جونايير وبورخت. 2011). فهل تفقد الفلسفة في هذا الوضع التعليميّ التعلّميّ (بشقّيه البيداغوجيّ والتربويّ) روحها النقديّة؟

ثانيًا: من السؤال الأيديولوجيّ إلى منطق التعلّمات

سوف نجيب عن التساؤل الأخير على مستويين: يتمثّل المستوى الأوّل في أنّ علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا والتدريسيّة علاقة تاريخيّة. ولعلّ النموذج الأمثل في هذا السياق هو سقراط والسفسطائيّون؛ فكلاهما كان يعمل على تطوير الإشكاليّة أو الفكرة بأسلوبين مختلفين، وكلاهما يفيد المستمع والمخاطَب في تمثّل الأفكار والتصوّرات، رغم أنّ الخلفيّة الثانويّة وراء هذين الأسلوبين التدريسيّين تحمل رؤيةً مذهبيّةً قد تبدو لنا متضادّةً؛ أي نسبيّةً في الحقائق وثبوتها. لكنّ المفارقة هي أن تتّسم الفكرة بالموثوقيّة والمعقوليّة، بينما يفتقد صاحبها للأسلوب، وهذا ما يشبه الدفاع الفاشل عن قضيّة عادلة. إنّ البيداغوجيا والتلقين ونقل المعارف من المتكلّم إلى المستمع قد لا يكون عائقًا أمام تصريف الأفكار والدفاع عنها. ومن ثمّ، فتدريس الفلسفة بطرق بيداغوجيّة معينة قد لا يفقد روح النقد لدى الفلسفة، بل تكاد تكون المشكلة الحقيقيّة هي عمليّة النقل الديداكتيكيّ للمعلومات والمكتسبات العلميّة والفكريّة والإبداعيّة، وإلّا سنكون مثل من يتّهم المرآة، ويتغافل عن اتّهام نفسه!

أما المستوى الثاني فيتعلق بأنّ تدريس الفلسفة في الكتاب المدرسيّ يحصرها في بعض المفاهيم والتفاصيل التي قد لا تكون ملائمةً لتطوّر المجتمع العربيّ وآفاقه، بل قد تكون الفلسفة في بعض الدول العربيّة غارقةً في الأيديولوجيا، كأنها تحوّلت إلى خدمة أجندات معيّنة، مع أنّ منطق الفلسفة هو غير منطق الأيديولوجيا. فضلًا عن ذلك، فإنّ بعض الممارسات المهنيّة تكون وفيّةً لرؤيتها السياسيّة والأيديولوجيّة في عمليّة بناء الدرس الفلسفيّ داخل الصفّ.

تدريس الفلسفة مدرسيًّا في المغرب

لا بدّ من التنبيه إلى أنّ تدريس الفلسفة في التعليم المدرسيّ قد مرّ بتحوّلات كبيرة، كان فيما سبق للأيديولوجيّ الدور الأساسيّ في قراءة النصوص الفلسفيّة والتراث العربيّ بصورة مباشرة، حتى صار درسُ الفلسفة درسًا

في الأيديولوجيا. من جهة الهندسة البيداغوجيّة، يمكن القول إنّ البرنامج السائد حينها هو التدريس بالمضامين والمحتويات، والاستناد إلى آليّات التحفيز وشحذ الهمم والتأثير المباشر في المخاطَب. أمّا اليوم، فقد أضحى برنامج تدريس الفلسفة في التعليم المدرسيّ المغربيّ هو التدريس بالمفاهيم والتفاصيل، ليكون الغرض هو تمكين المتعلّم من قدرات وكفايات ومهارات يعمل على استرجاعها. في المجمل، هل تعود الفرادة في إنتاج النصوص الفلسفيّة التأسيسيّة إلى الطرق البيداغوجيّة والتعلّميّة؟

يحتاج هذا السؤال إلى تأمّلٍ آخرَ للإجابة عنه وفق المقارنات الدقيقة بين الكتب المدرسيّة والمقرّرات المعتمدة في التعليم المدرسيّ، وكذلك رصد النظريّات البيداغوجيّة التي كانت تعين على تصريف الدرس الفلسفيّ. لقد أسهمت الثقافة المغربيّة، مثلًا، في إنتاج نصوص فلسفيّة تأسيسيّة مع محمد عزيز لحبابي ومحمد عابد الجابري وعبد الله العروي. هنا أيضًا نقف عند مفارقة نعبّر عنها بالسؤالين التاليين: لماذا أنتجت لنا الفلسفة في السبعينيّات والثمانينيّات من القرن الماضي فكرًا فلسفيًّا وتنظيرًا أيديولوجيًّا كبيرًا في غياب الهواجس البيداغوجيّة والتدريسيّة؟ ولماذا يكاد يغيب ذلك النوع من الإنتاج الفلسفيّ في ظل العدّة البيداغوجيّة الضخمة؟ كأنّنا هنا لا نكاد نخرج من مفارقة، إلّا ونقع في أخرى. لا بدّ من الاعتراف أنّ لغة التعميم الأيديولوجيّ والتقسيمات البسيطة للأفكار والتصوّرات لم تعد لها مكانة في ثقافتنا اليوم، ولا سيّما أنّ الفكر الفلسفيّ لم يعد كما كان سابقًا، بل صار فكرًا متداخل الأبعاد والوظائف؛ إنّه فكرٌ مركبٌ ما يجعل البيداغوجيا أيضًا يساوقه طبيعته في إنتاج فكر مركّب متعدّد الأبعاد، كما يقول إدغار موران (2014). إذا كان للأيديولوجيا منطق حفظ الهويّة والتماسك خشية التناقض والتصدّع، لأنّ ذلك يفضي إلى موتها وانهيارها، فإنّ منطق الفلسفة اليوم لا يهاب التناقض أو وجود المتضادّات فيها، بل إنّ حملها هذه السمات هو المحرّك الرئيس لإبداعيّتها واستمراريّتها. وبهذا، فالخوف كلّ الخوف من أن تتحوّل الفلسفة إلى أيديولوجيا.

إنّ الاطّلاع على بنية الكتب المدرسيّة لمادّة الفلسفة في المغرب، على سبيل المثال لا الحصر، يجعلنا نستنتج أنّ مؤشّرات وجود الفكر الناقد بارزة ضمنها، وتظهر في صورة المتعلّم، الذي أضحى الفاعل الحقيقيّ في بناء الدرس. فالمدرّس لم يعد كما كان في سياق بيداغوجيا تهدف إلى تفكيك سلوكاته التعلّميّة إلى أجزاء، وتقييمها بصورة آليّة ميكانيكيّة، بل صار المتعلّم الهدف الأساسيّ في العمليّة التعليميّة – التعلّميّة، بوساطة عمليّات التفاعل البيداغوجيّ والتعلّميّ مع المدرّس، فضلًا عن التركيز على المهارات والكفايات النوعيّة: الاستراتيجيّة والثقافيّة والتواصليّة والمنهجيّة، التي تدفع المتعلّم إلى التحلّي بالوعي النقديّ، والقيام بالواجب، وتحمّل المسؤوليّة، والتخلّي عن السلبيّة والاتّباع والتفكير الخرافيّ.

مثلّث الروح النقديّة: الأشكلة والمفهمة والحِجاج

لا يخفى دور الجانب الديدياكتيكيّ في شحذ تلك الروح النقديّة المتمثّلة في مثلث ميشيل طوزي (2018): الأشكلة Problématisation التي تسعى إلى وضع المتعلّم في وضع محرج ومفارق يحفزّه على استدعاء موارده المعرفيّة المكتسبة لحلّ هذه الوضعيّة سواءً أكانت عمليّة أم نظريّة. والمفهمة Conceptualisation التي يُطلب من المتعلّم أن يرصد تحوّلات المفاهيم في النصّ الفلسفيّ ودورها في تشكّل ما يسمّى السند Support. ومن ثمّ، فالأشكلة لم يكن لها طريق الحلّ إلّا عن طريق الترصّد المفاهيميّ، ودوره في السياقات المختلفة في إنشاء هذه الفلسفة التي هي محلّ القراءة والتعقّل والنقد للفلسفات الأخرى بصورة ظاهرة أو خفيّة. أما الحِجاج Argumentation فيعدّ مرحلةً أساسيّة في عمليّة قراءة النصّ الفلسفيّ قراءةً منظّمة، تدفع المتعلّم إلى كشف الاستراتيجيّات اللغويّة والبلاغيّة والمنطقيّة التي كانت وراء تمرير هذا الموقف أو ذاك، وهذه الأطروحة أو تلك. فأيّ دعوى بالمعنى المنطقيّ لا بدّ لها من براهين وحجج لترسيخها في نفس المستمع. لذلك، على المدرّس أن يدفع المتعلّم إلى التفطّن إلى هذه المهارة في إنشاء التصوّرات والمعارف. والأهمّ في هذا السياق أنّ الحجاج الفلسفيّ محلّ الممكن والاحتمال، لا محلّ الضرورة والمطلق.

بناءً عليه، فإنّ مؤشّرات النقد، ولواحقه كالشكّ والمراجعة والتشريح، لم تكن غائبةً عن المقرّرات الدراسيّة بصورة مطلقة، بل إنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات والفارقيّة من البيداغوجيّات الحديثة التي تمنح المتعلّم فرصة التعبير عن رأيه ووجهة نظره، والإحساس بالاستقلال الذاتيّ، وبناء مشاريعه الشخصيّة. ومن المؤكد أنّ فرصة مواجهة المتعلّم بمعيّة مدرّسه لنصوص فلاسفة مثل Descartes، وKant ، و Husserl، وابن رشد، تمنحه أيضًا قدرات على التحليل والتركيب والتأويل والتقييم وفق المنطق الثلاثيّ: الأشكلة والمفهمة والحِجاج.

خلاصة

أعتقد أنّ الصراع بين المدافعين عن بيداغوجيا خاصّة بالدرس الفلسفيّ وبين المناصرين لفكرة استفادة مادّة الفلسفة - كمادّة مدرسيّة - من علوم التربية، لم يعد يثير الاهتمام اليوم؛ لأنّ الفكر أضحى مركّبًا ومتعدّد الأبعاد والوظائف. ومن ثمّ، هل الفلسفة تحتاج إلى بيداغوجيا وخطاب خاصّ بمنهجيّة التدريس؟ إنه سؤالٌ أيديولوجيّ في جوهره. تتعلّق المسألة برصد أسباب تراجع التفكير الناقد ومؤشّراته في التعليم المدرسيّ؛ ذلك التفكير الذي يغذّيه تدريس الفلسفة بالدرجة الأولى. حينما يقرأ المتعلّم نصوص رينيه ديكارت، وابن رشد، و"شذرات" فريدريك نيتشه، ورسالة في التسامح لجون لوك في الصفّ الدراسيّ، فإنّه يعيش لحظات تنويريّة وعقلانيّة يتفاعل فيها مع المدرّس وزملائه بالسؤال والاستفسار وإبداء الرأي، بيد أنّ المفارقات تظهر حينما يصطدم هذا المتعلّم مع واقع لاعقلانّي، حيث الكلمة العليا فيه للفردانيّة المنحطّة والمنفعة اللّامشروعة. نفكّر أحيانًا بمنطق الانقلاب على القيم والأخلاق والعقل في سياق تعامله مع الآخرين وأسرنا وأصدقائنا. إنّه منطق أضحى هو القاعدة، بينما الالتزام بحقوق الأفراد والجماعات والدفاع عن إنسانيّة الإنسان صار هو الطارئ. لعلّ ما ندرّسه في الفلسفة في حجرات الدرس بتقنيّات تدريسيّة رفيعة، وبيداغوجيا مثاليّة قد يسهم في خلق هذا النوع من المفارقات في وجدان المتعلّم، وقد يكون المدرّس السبب الرئيس في عرقلة ممارسة النقد وآليّاته، بفعله المعرفيّ وطريقة إدارته للدرس وتخطيطه وتعامله مع المتعلّمين.

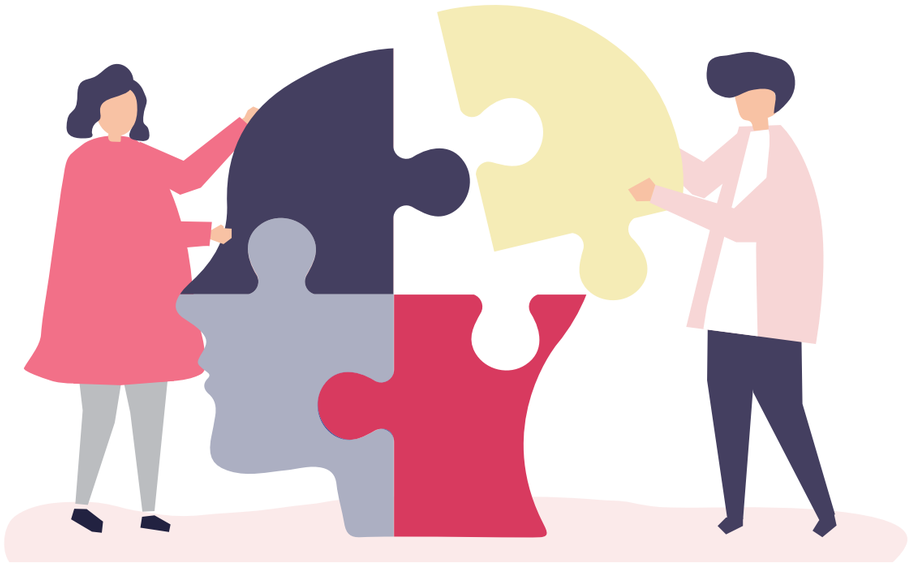
يوسف بن عدي
أستاذ الفلسفة بالمركز الجهويّ لمهن التربية والتكوين
المغرب

المراجع:

- جونايير، فيليب؛ وبورخت، سيسيل (2011). *التكوين الديداكتيكي للمدرسين: التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلّم*. ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي. مطبعة النجاح الجديدة.
- روبول، أوليفييه (1994). *فلسفة التربية*. ترجمة عبد الكبير معروفي. دار توبقال.
- الشرقي، محمد (2017). *البيداغوجيا: مفهوم، تاريخ ومقاربات (دراسة تركيبية)*. فضاء آدم.
- طوزي، ميشيل (2018). *المقاربة بالكفايات في تدويس الفلسفة*. ترجمة عزالدين الخطابي. مؤمنون بلا حدود.

- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Essais.

التعليم في بيئة متنوّعة
قصص عمليّة مُلهمة



جنفياف أوديه

تعدّ مشاركة التجارب التعليميّة والبحثيّة ذات قدرٍ كبيرٍ من الفائدة. هذا رغم اختلاف السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة والسياسيّة للنظم التعليميّة بين بلدٍ وآخر؛ إذ تشكّل هذه المشاركة أداةً رئيسة للتطوير المهنيّ للمعلّمين، وللمعلّمين الباحثين. وتُعدُّ كثيرٌ من القضايا التي ترتبط بالشأن التعليميّ عابرةً للدول، ومنها تلك التي تتعلق بالتعليم في بيئة متعدّدة الثقافات. لم تعد تشكّل هذه التعدّديّة خصوصيّةً للدول الغربيّة فحسب، بل صارت دول الخليج العربيّة أيضًا تتّسم بالتنوّع الثقافيّ بسبب الوجود الكبير للعمالة الوافدة فيها، كما شهدت بعض الدول العربيّة حالات نزوح ولجوء إليها؛ ما أدّى إلى انتشار العديد من المدارس الدوليّة الخاصّة فيها. ويؤدّي اندماج الطلّاب المهاجرين واللّاجئين في الدول التي تتّسم مجتمعاتها بالتعدّديّة إلى ظهور تحدّيات تتعلّق بتطوير سياسات وخطط تربويّة لهؤلاء الطلّاب؛ ما يؤثّر في أداء المعلّمين ووظيفتهم في المدارس .

في هذا السياق المتعدّد، يهدف هذا المقال إلى عرض نتائج بحث (Audet et al., 2018-2021)، حول تدخّل المعلّمين في صفوف تتّسم بالتعدّديّة في مقاطعة كيبك في كندا؛ للتعامل مع موقف أو إشكاليّة تعرّض لها طالب مهاجر أو لاجئ، من خلال ما يسمّيه Desgagné (2005) "قصّة عمليّة" يسردها كلّ معلّم على حدة حول موقفٍ يختاره بنفسه. ويهدف البحث تحديدًا إلى إبراز "الدراية المهنيّة" للمعلّمين، كما يصطلح عليها Schön (1983). وذلك بإعطاء المعلّمين صوتًا لسرد تجربة يرونها مهمّة، ومن ثمّ توعية المعلّمين المستقبليّين حول تحدّيات التدخّل في بيئة صفّيّة متعدّدة الثقافات.

ما يريده المعلّم من القصّة التي يسردها

خلال مقابلات فرديّة مع 11 معلّما ومعلّمةً في مدارس ابتدائيّة متعدّدة الثقافات في مقاطعة كيبك، طُلب من المعلّمين التحدّث عن موقفٍ أو إشكاليّةٍ جرت مع طالب لاجئ أو مهاجر في الصفّ، وعن كيفيّة معالجة المعلّم لهذا الموقف. وقد أثارت القصص لدى الباحثين تساؤلات مهمّة في هذا الصدد: كيف تعكس ممارسات المعلّمين درايةً مهنيّةً في صفٍّ يتّسم بالتنوّع العرقيّ والثقافيّ والدينيّ واللغويّ؟ كيف يتصرّف المعلّم عندما يواجه موقفًا أو مشكلةً يعانيها أحد الطلّاب المهاجرين أو اللّاجئين؟ هل يتصرّف بطريقة مختلفة عمّا اعتاد عليه؟ هل تفرض عليه البيئة المتعدّدة الثقافات استراتيجيّاتٍ مختلفةً ودرايةً مهنيّةً خاصّة بالسياق؟

أظهرت نتائج المقابلات أن القصص التي سردها المعلّمون تمحورت حول رسائل أرادوا التركيز عليها، ومن الواضح أنّها تعبّر عن المرتكزات الأساسيّة التي توجّه عملهم في مثل هذا السياق. يمكن إدراج هذه الرسائل تحت عنوانَيْن رئيسَيْن: الأوّل، التركيز على بناء العلاقة مع الطالب و/أو العلاقة مع الأهل. والثاني، الحذر (Champy، 2009) في التعامل مع المواقف التي ترتبط بالطلّاب وعائلاتهم المهاجرة، من ناحية حساسيّة العلاقة معهم، والتنبّه إلى واقعهم.

1. العلاقة مع الطالب ومع الأهل

من الملاحظ أنّ بعض المعلّمين (أربعة منهم) ركّزوا في قصصهم على أهميّة بناء علاقة جيّدة مع الأهل، بوصفها أداة للتعامل مع المواقف التي تواجههم مع الطلّاب المهاجرين واللّاجئين. وقد أشاروا إلى وجوب احترام خصوصيّة العائلات التي ترفض الحديث عن تاريخ هجرتها أو الصعوبات التي عانتها. في المقابل، تمحورت ستّ قصص حول أهميّة بناء العلاقة مع الطالب، فقد تحدّثت إحدى المعلّمات، مثلًا، عن تغييرها استراتيجيّات تدريسها استنادًا إلى خلفيّة الطالب، حيث سمحت له باستخدام لغته الأمّ في الكتابة، علمًا أنها لا تجيد هذه اللغة، ولكنها هدفت إلى منحه الثقة بطاقاته وقدراته. وأفادت معلّمة أخرى بمثابرتها في محاولة بناء علاقة قويّة مع أحد الطلّاب على الرغم من رفضه لهذه العلاقة. كما ركّزت معلّمة في قصّتها على مسؤوليّة المعلّم في التكيّف مع احتياجات الطلّاب وواقعهم، هم والعائلة في آنٍ معًا.

تؤكّد هذه النتيجة حول بناء علاقة مع الطلّاب وعائلاتهم مدى فهم المعلّمين لخصوصيّة دمج هؤلاء الطلّاب في البيئة الصفّيّة، عبر بناء شراكة معهم وكسب ثقتهم وتفهّم أوضاعهم. مع ذلك، ترافق اهتمام المعلّمين هذا مع ما قد نسمّيه الحذر (Champy، 2009) في العلاقة، ربّما بسبب عدم معرفتهم بثقافة هؤلاء الطلّاب ومسار هجرتهم ووضعهم الحاليّ في المجتمعات المضيفة، خصوصًا أنّ المعلّم في حالات كثيرة ينتمي إلى ثقافة مختلفة عن ثقافة طلّابه؛ ما قد يسبّب له إرباكًا في المواقف التي تواجهه. فالحذر في التعامل يبقي المعلّم في "منطقة الراحة" حتى يتسنّى له بناء معرفته تدريجيًّا بالطلّاب.

2. الحذر في العلاقة مع الطالب ومع الأهل

لوحظ من خلال تحليل قصص المعلّمين أنّهم على استعداد للتعامل مع المواقف التي ترتبط بالطلّاب، غير أنّهم يحاولون التأنّي والتأمّل قبل الإقدام نحوها. وقد استخلصنا الخصائص الخمس التالية التي عبّر عنها المعلّمون من خلال رسائلهم:

- أن يكون المعلّم حسّاسًا إزاء خلفيّة الطلّاب وخبراتهم التعليميّة، فقد أشارت قصص بعض المعلّمين إلى أهميّة أخذ التاريخ الشخصيّ والأكاديميّ لهؤلاء الطلّاب في الاعتبار مع الحرص على عدم خفض التوقعات الأكاديميّة بشأنهم. وهكذا، يبدو أنّ هؤلاء المعلّمين يعتقدون أنّ التدخّل في بيئة غير متجانسة يفرض تنوّعًا وتمايزًا من جهة الاستراتيجيّات الموضوعة، ولكن دون إغفال أهداف التعلّم.

- أن يكون المعلّم حسّاسًا بشأن بناء العلاقة مع الطلّاب، حيث ركّزت بعض القصص على أهميّة المثابرة في ذلك، مع الإشارة إلى أنّ من مسؤوليّة المعلّم أن يبادر لتطوير هذه العلاقة، وعدم إسنادها إلى الطلّاب. وعلى الرغم من التحدّيات والإشكاليّات التي قد تواجه المعلّمين في هذا الإطار، خاصّة مع الوافدين الجدد الذين قد يعانون "صدمة ثقافيّة"، فإنّ بعض المعلّمين وضعوا استراتيجيّات تدخّل تتيح لهم مدّ جسور من الثقة مع الطلّاب.

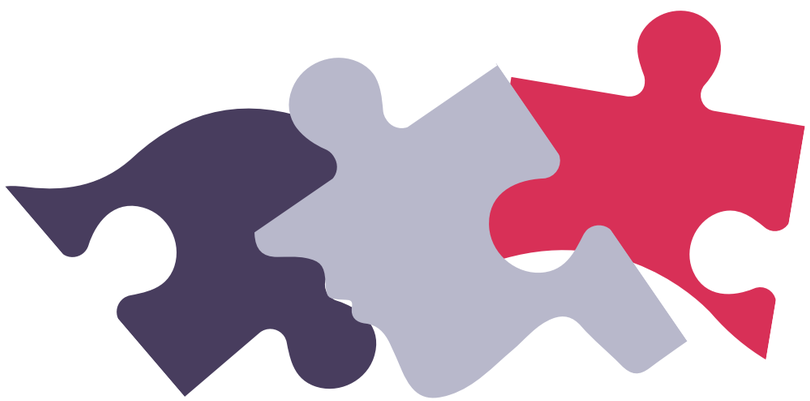
- أن يكون المعلّم حسّاسًا إزاء دعم الطلّاب، مع التنبّه إلى احترام التفاوت في سرعة تعلّمهم، بمعنى ألّا يطالب المعلّم الطلّاب بالإسراع في ذلك؛ إذ يعتقد بعض المعلّمين أنّه من الضروريّ منحهم الوقت الكافي للتعوّد على التعلّم وللاستقرار النفسيّ وتنمية الشعور بالأمان في بيئتهم الجديدة؛ ما يسهم في إنجاح استراتيجيّات التدخّل والدعم وحلّ المشكلات، وهو "استثمار عاطفيّ" كما وصفته إحدى المعلّمات.

- أن يكون المعلّم حسّاسًا إزاء إنشاء علاقة مع عائلات الطلّاب، مع التنبّه إلى الحفاظ على خصوصيّة هذه العائلات. فقد أشارت قصص بعض المعلّمين إلى أنّهم يطالبون بإنشاء علاقة تتميّز بالاحترام مع عائلات الطلّاب من أصول مهاجرة، سواء عن طريق التماس مشاركتهم والتواصل معهم، أو من خلال الاستماع إليهم، بشرط ألّا يحكموا عليهم أو ينظروا إليهم من منظور ضيّق. وهكذا نجد أن المعلّمين يحمّلون أنفسهم مسؤوليّة إنجاح العلاقة من خلال تعاطيهم بصورة منصفة مع العائلات.

- أن يكون المعلّم حسّاسًا تجاه واقع العائلات، مع الحرص على عدم الاندفاع والتسرّع في مطالبتهم بالاندماج في البيئة المدرسيّة؛ إذ يعارض بعض المعلّمين مطالبة العائلات بالإسراع مثلًا في تعلّم لغة البلد المضيف أو الحديث عن تاريخهم وحياتهم الشخصيّة. وتُظهر قصصهم أنّهم يعتقدون أنّ العلاقة مع عائلات الطلّاب المهاجرين أو اللّاجئين فيها نوع من الهشاشة، ولكي تتطوّر العلاقة، من الضروريّ التعرّف إلى واقع هذه العائلات، دون التعامل معهم رسميًّا فقط كأرقام، وعلى المعلّم تجاوز مهمّاته المفترضة في بعض الأحيان للوصول إلى هذه الغاية.

ما الذي تعنيه هذه الرسائل من جهة الدراية المهنيّة للمعلّمين؟

تشير قصص المعلّمين، كما رووها بأنفسهم، إلى تصوّرهم لدورهم في التعامل مع المواقف المرتبطة بالطلّاب المهاجرين واللّاجئين وعائلاتهم، وكيف تسمح لهم هذه المواقف بتوسيع حدود تدخّلهم أو الحفاظ عليها



أو تقييدها. قد يحتاج المعلّمون، كما أشار بعضهم، إلى القيام بمهمّات أكثر من تلك التي يُطالَبون بها للتعامل مع خصوصيّة موقفٍ معيّن، بينما قد يقرّر معلّمون آخرون التمسّك بمهمّاتهم حتى لو جاءت على حساب العلاقة مع الطالب وحلّ مشكلته. في حالات أخرى، قد يقرّر بعضهم تجاهل الموقف برمّته. ويتحدّث Giddens (1987) عن "منطقة السلطة" بالإشارة إلى الحيّز الذي يشعر فيه المعلّم بالكفاءة في التصرّف والتأمّل في ممارساته وتطويرها حسب الحاجة. ويختلف هذا الحيّز من معلّم إلى آخر بحسب قراءته للموقف وتعامله معه، وحسب السياق والعوامل المدرسيّة والشخصيّة والمهنيّة التي تؤطّر عمله أيضًا.

المشترك بين المعلّمين المشاركين، هو أنّهم جمعوا بين الحساسيّة في علاقتهم بالطلّاب وعائلاتهم وبين التنبّه أو الحذر من تبعات هذه العلاقة؛ ما يوضّح تعقيدات التدخّل في بيئة متعدّدة. وبالنسبة إليهم، فإنّ الانخراط في الوضع الإشكاليّ مع الطلّاب وأسرهم، مع الحساسيّات التي ينطوي عليها ذلك، لا ينفصل عن اتّخاذ الاحتياطات والتنبّه في هذا الشأن. تعكس هذه الدراية المهنيّة حالةً من التوازن المستمرّ في عمل المعلّم (Schön، 1983)، الذي يعمل دائمًا على المحافظة عليه من خلال حكمه على الموقف، وطريقة معالجته للإشكاليّة والتعامل مع الطلّاب والأهل (Le Boterf، 2000)، التي تمّ تطويرها لمواجهة الموقف.

خلاصة

ترتبط القصص العمليّة التي تحدّث عنها المعلّمون بمفهوم الإنصاف في التعليم. في الواقع، سواءً أشار المعلّمون إلى الحساسيّة تجاه خلفيّات الطلّاب وتجاربهم، أو إلى واقع عائلاتهم، فإنّهم يسلّطون الضوء على جوانب مختلفة من الإنصاف في المدرسة. وفضلًا عن ذلك، ركّز المعلّمون على التنبّه إلى احترام التفاوت في سرعة تعلّم الطلّاب، وعدم الاندفاع في التعامل مع العائلات والحفاظ على خصوصيّتهم، والحذر أيضًا من المسائل التي يجب تجنّبها لإنصاف الطلّاب وعائلاتهم. تعدّ هذه القصص مهمّة، وإن ارتبطت بسياق أو مكان معيّن، فهي ملهمة لجميع المعلّمين حول العالم سواءً عملوا في بيئة متعدّدة أو متجانسة؛ إذ من الضروريّ أن يهتمّ المعلّم بما يحدث داخل الصفّ، وأن يكون جاهزًا لتطوير درايته المهنيّة في مجتمعات آخذة في التحوّل نحو التعدّديّة. أخيرًا، تساعد هذه القصص المعلّم، أيّ معلّم، على التأمّل في ممارساته الصفّيّة التي يمارسها بصورة تلقائيّة، فيتمكّن عندها من مساءلة دوره، وأقلمته مع احتياجات الصفّ والطلّاب.

جنفياف أوديه
أستاذة في جامعة الكيبك في مونتريال
كندا

المراجع:

- Champy, F. (2009). *La sociologie de professions.* Presses Universitaires de France.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société.* Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (2000) *Compétence et navigation professionnelle.* Éditions d'Organisation.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* Basic Books.

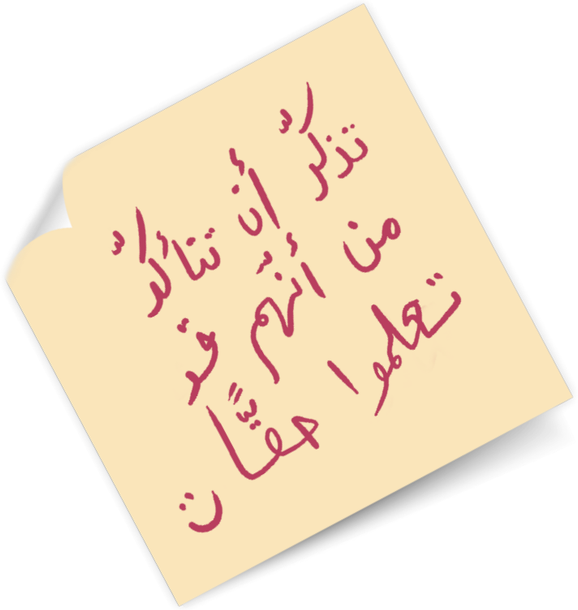
التأكّد من فهم واستيعاب الطلبة

قد تكون أبرز سمة للمعلّمة المتميّزة هي قدرتها على تعرّف الفرق بين "قُمتُ بتدريس هذه المادّة" وبين "قد تعلّموها". لربما شرحت المعلّمة لطلبتها أهمّيّة قانون الطوابع كمقدّمة للثورة الأمريكيّة، ولكنّها تعرف أنّ المهمّ هو أن يستوعب طلبتها ما قامت بشرحه. وكما يعلم معظم المعلّمين من خلال خبراتهم، فإن سلسلة الدروس المخطّط لها بعناية والتي يتم تنفيذها بشكل جيّد قد لا تؤدّي دائمًا إلى تحقيق ذلك. كما أنّ الفجوات التي تظهر بين ما تمّ تدريسه وما تمّ تعلّمه قد لا يكون سببها "خطأ" وقع فيه المعلّم، ذلك لأنّ هذا "الخطأ" قد يكون غير ذي صلة. لذلك يُعدّ تعليم الطلبة الإتقان هو المهمّة التي يجب أن يركّز عليها المعلّمون، فضلًا عن أنّ التأكّد من تحقيق ذلك هو السبب الذي يواجهنا كمعلّمين.

يواجه المعلّمون تحدّيًا هائلًا في الحصول على نتيجة موثوق بها تعكس حقيقة ما "تعلّمه الطلبة" من خلال الاستجابة لجميع أنواع سوء الفهم عند ظهورها، ومن ثمّ إيجاد أفضل

الطرق للمضيّ قُدمًا. هذا التحدّي معروف باسم "التأكّد من الاستيعاب". وعلى الرغم من أنّ هذه العبارة مألوفة لديّ منذ سنوات (...) إلّا أنّ فهم الطبيعة الكاملة للمهامّ الضمنيّة التي تشملها أساليب "التأكّد من الاستيعاب" قد استغرقت وقتًا أطول ممّا توقّعت. وتكمن التحدّيات التي قد تقف أمام تنفيذ هذه الأساليب بنجاح في التفاصيل العمليّة أكثر من الفلسفة التي بُنيت عليها.

ولعلّك تجد الآلاف من المعلّمين الذين تقاعسوا عن تذكير أنفسهم بعبارة: "حسنًا، يجب أن أقيّم ما يتعلّمه الطلبة أثناء قيامي بالتدريس"، مقارنة بآلاف المعلّمين الذين استطاعوا أن يُعدّوا ويخطّطوا للقيام بثلاثمئة شيء آخر في لحظة خلال الدرس. ليس من المرجّح أن تتمكّن تلك الورقة الصغيرة الملصقة على لوحة التحكّم، وعليها ملاحظة "تذكّر أن تتأكّد من أنّهم قد تعلّموا حقًّا!" من أن تجعلك تدرّس بشكل أفضل، فقد حقّق المعلّمون المتميّزون في تطبيق أسلوب "التأكّد من الاستيعاب" النتيجة المرجوّة من خلال تحويل عادات صغيرة مقصودة إلى عادات يوميّة، بالرغم من أنّ بعضها قد يبدو بسيطًا جدًّا، ولكن عند تطبيقها باستمرار وتناغم، فإنّ ذلك سيؤدّي إلى تطوير شبكة أمان موثوق بها ويمكن الاعتماد عليها في عمليّة تعلّم الطلبة (ص 36-37).



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

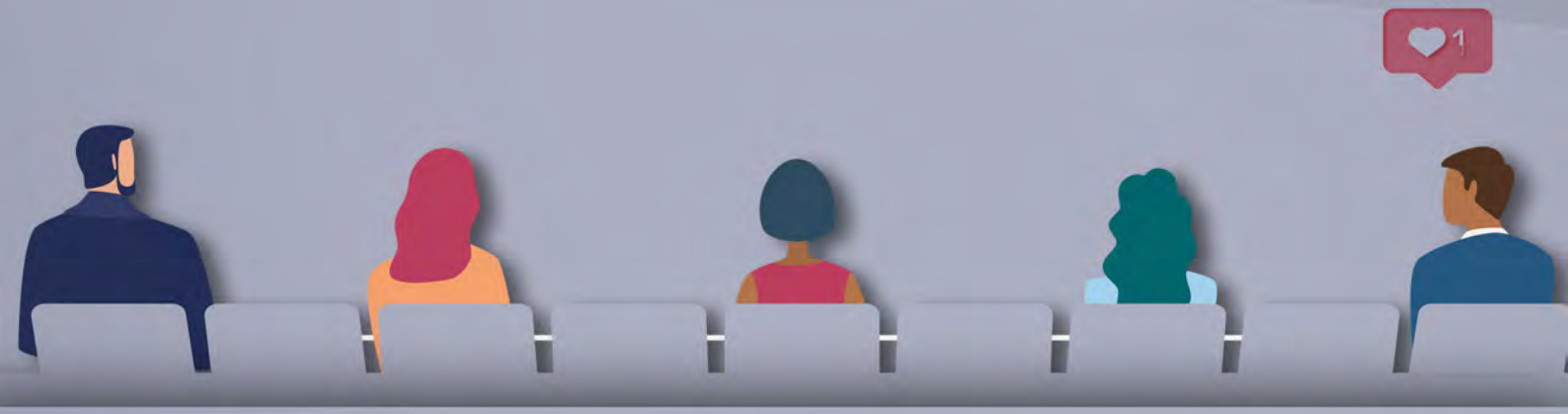
منهجيات

ندوة: ندوات منهجيات الإلكترونية
آراء ومواقف

بمشاركة:

6:00 مساءً (بتوقيت القدس).

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com



ندوات منهجيات

SUBSCRIBE