منهجيات

العدد 4 . ربيع 2021

ملفّ العدد
التعليم والتعلّم في ظروف النزاعات

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.

محرّرة زائرة جمانة الوائلي

هيئة التحرير
رئيسة التحرير رولا قبيسي
مدير التحرير عبّاد يحيى
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير بدر عثمان، 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 عكّاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكّاري، 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

عن العدالة في التعليم

لا تقتصر العدالة في التعليم على حقّ الطفل في الذهاب إلى المدرسة، ولا تعني فقط "تمتّع الجميع بالتعليم"، علمًا أنّ هذا حقّ بدهيّ أساسيّ، بل وتتعدّى فكرة العدالة إلى حقّ الطفل في التعلّم في أمان، وتوفّر البيئة والظروف المناسبة لتطوير مهاراته اللازمة، وذلك حسب حاجته وقدراته الذاتيّة طيلة مدّة تمدرسه، ومع هذا تبقى عدالةً جزئيّةً، فيُضاف حقّ الطالب في النجاح المدرسيّ والأكاديميّ على قدر طاقاته وقدراته، وحتّى هذا ليس كافيًا أيضًا، إذ ثمّة حقّ الطالب في الحصول على فرص العمل مستقبلًا، والمساهمة في الإنتاج حسب إمكاناته استنادًا إلى مبدأ تكافؤ الفرص.

هكذا، تشكّل هذه الحقوق الأربعة الحدّ الأدنى للركيزة التي تقوم عليها العدالة في التعليم، هذه العدالة التي تقع مسؤوليّة تأمينها على الدولة، التي عليها تطوير بنًى تحتيّة، وخطط وسياسات تعليميّة طويلة الأمد ترتبط بمشاريعها التنمويّة، وتعتمد على الاستثمار في رأس المال البشريّ. تظهر المؤشّرات أنّ العدالة في التعليم مغيّبة في معظم دول العالم، ومنها الدول العربيّة، إذ إنّ النظام التعليميّ العربيّ لم يسر يومًا ضمن خطّة واضحة، تهدف من ناحية إلى محاربة التمييز والطبقيّة في التعليم، ومن ناحية ثانية إلى ربط التعليم بمشاريع التنمية المجتمعيّة والاقتصاديّة لخلق فرص متساوية للطلّاب جميعهم. كيف إذًا لهذا النظام التعليميّ الهشّ أن يصمد في وجه الأزمات؟ من يضمن على الأقلّ حقّ الطالب في الذهاب إلى المدرسة، وفي التعلّم في مناطق النزاعات والحروب؟ ما مستقبل التعليم في هذه المناطق؟ وما المستقبل الذي ينتظر الطلّاب؟ هذه الإشكاليّة نضعها على طاولة النقاش في ملفّ العدد الرابع الذي أشرفت عليه الدكتورة جمانة الوائليّ بصفة محرّرة زائرة، وجاء تحت عنوان: "التعليم والتعلّم في ظروف النزاعات".

بدءًا من المقال الأوّل الذي يرسم إطارًا عامًّا للوضع التعليميّ في الدول العربيّة التي تعاني من أزمات، وأهمّيّة تطوير أنظمة تعليميّة مرنة، مرورًا بواقع التعليم في سوريّا، والسؤال حول قدرته على بناء السلْم المجتمعيّ بشهادة تربويّين من المدارس، إلى الأردنّ وتجربة مدرسيّة نجحت في دعم الطلّاب اللّاجئين ودمجهم، وصولًا إلى السياق الفلسطينيّ والتحدّيات التي واجهت القطاع التعليميّ وتواجهه. وفي المقلب الآخر: هل يواجه الطلّاب النازحون إلى العالم الغربيّ التحدّيات ذاتها؟ والمعلّم، ما الذي يحدّد إطار عمله مع طلّاب لا يعرف الكثير عن تاريخهم الشخصيّ، وإلى أيّة درجة باستطاعته أن يعيَ عمق الأزمة التي يعاني منها الطلبة هؤلاء ويفهمها؟ مقالان من كندا وبريطانيا يرسمان مشهدًا مختلفًا: أزمات الهُويّة والانفصال والانتماء والاندماج عند الطلّاب اللاجئين، وصعوبة تعلّم اللغة وإشكاليّة العلاقة مع الآخر، عوامل تؤثّر جميعها على مسار تعلّمهم وصحّتهم النفسيّة.

خارج الملفّ، مقالان حول تجارب صفّيّة في المرحلة الثانويّة: شرح تجربة حول استخدام مختبرات العلوم عن بعد، وأنشطة تفاعليّة تنفّذ حضوريًّا وعن بعد في سبيل دمج أطفال الروضة وتعليمهم وتحفيزهم. نستكمل العدد بمقالات متنوّعة الموضوعات، فكيف نجهد لتطوير كتابات الطلّاب إن لم نطوّر، نحن المعلّمين، كتاباتنا؟ هنا دعوة إلى تطبيق هذه المعادلة في دروس الكتابة الإبداعيّة، ولأنّ التعليم لا يرتبط بالمنهاج الرسميّ فحسب، فكيف تسهم قيم المدرسة، وقيم المعلّم ذاته في تطوير التعليم؟ مقال حول قيمتَيْ التواضع والتخيّل، وهما قيمتان تؤسّسان لعلاقة تفاعليّة حقيقيّة بين المعلّم وطلّابه، ثمّ مقال آخر عن دور الحياة المدرسيّة في بناء القيم وتطويرها، فهل تلعب المدرسة هذا الدور؟ نعم، بإمكان المدرسة أن تخرج من عباءة الأدلجة، وأن تفسح المجال لنشر قيم تسهم في تنمية المجتمع، ثمّ مقال فكريّ، فيه دعوة للخروج من عباءة المسلّمات، وللتأمّل والتفكير في البدهيّات لإعادة اكتشاف المعنى، هذا المعنى الذي يتشكّل داخل القصص والتجارب، ومن خلال العلاقة الآمنة مع الذات والآخر.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد:
التعليم والتعلّم في ظروف النزاعات

8 **أزمة داخل أزمات:**
التعليم في حالات الطوارئ في العالم العربيّ
عبد الجليل عكّاري

14 **هل يساهم النظام التعليميّ الحاليّ في سوريّا في بناء السلْم المجتمعيّ؟**
أسامة ضللي

18 **بناء بيئة داعمة لتعلّم الطلبة اللاجئين**
سوسن أبو حماد

22 **التعليم في ظلّ الأزمات**
سائدة عفونة

24 **قصّتي مع محمّد:**
"علينا أن نثابر بالرغم من صعوبة بعض المواقف"
جنفياف أوديه

28 **التعلّم في دول اللجوء: أسئلة الاعتراف والانتماء**
دراسة حالة الطلّاب السوريّين في بريطانيا
جمانة الوائليّ

مقالات عامّة

34 **مهمّات استقصائيّة في المختبرات الافتراضيّة**
أمل أبوزايد

38 **بين فقّاعتين في رياض الأطفال**
روزان علّو

42 **شاركهم الكتابة**
كيف تدعم كتابات المعلّم مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطلبة؟
محمّد تيسير الزعبي

46 **تعلّمْ في تواضع وتخيّلْ في جموح**
جاد عبد الساتر

50 **دور الحياة المدرسيّة في التعليم**
مدخل إلى القيم
يوسف بن عدي

54 **دعوة للتفكير وإعادة اكتشاف المعنى**
زينة خوري

أبـواب المجلة

60 **مقال مترجم**
تعليم مفهوم الإنصاف
عبر أعمال البستنة

64 **مفهوم تربويّ**
التعليم
الجامع

66 **تقرير حول التعليم**
التربية على القيم بالمنظومة الوطنيّة للتربية
والتكوين والبحث العلميّ
حفيظ باحو

68 **بروفايل**
تمام: حركة تربويّة في العالم العربيّ

72 **كتب تربويّة**
الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة

76 **اقتباس تربويّ**
التعليم المعتمد على المعايير: الأسس
والمفاهيم النظريّة

78 **محاورة**
علي وطفة

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

ملفّ العدد

أزمة داخل أزمات:
التعليم في حالات الطوارئ في العالم العربيّ

عبد الجليل عكّاري

يعدّ العالم العربيّ إحدى مناطق العالم التي تعاني من مشكلة التعليم في حالات الطوارئ على مستويين: ارتفاع عدد الدول المعنيّة، وارتفاع عدد الأطفال المتضرّرين. ستعالج هذه المقالة نشأة مفهوم التعليم في حالات الطوارئ على مستوى التعاون وجدول أعمال التعليم الدوليّ، وستحلّل الوضع التعليميّ المتقلّب في العديد من البلدان العربيّة، من أجل تحديد الأولويّات والتحدّيات. وسيتعرّض الجزء الأخير منها لسبل إعادة بناء أنظمة تعليميّة عربيّة أكثر مرونةً، وأكثر استجابةً لسياق ما بعد الجائحة.

1. ظهور "التعليم في حالات الطوارئ" على المستوى الدوليّ

تعرّف منظّمة إنقاذ الطفل (2009)، حالة الطوارئ بأنّها "حالة تكون فيها حياة الأطفال، ورفاههم الجسديّ والعقليّ، وفرصهم في النموّ مهدّدةً بسبب النزاع المسلّح، أو الكوارث، أو بسبب اضطراب النظام الاجتماعيّ أو القانونيّ، وهي أيضًا حالة تكون فيها القدرة على المقاومة محلّيًّا ضعيفةً أو غير كافية". لذا، فإنّ التعليم في حالات الطوارئ ينشغل بإتاحة الفرص للمتعلّمين ليتعلّموا بطريقة دقيقة منظّمة، حتّى في حالات الطوارئ أو الأزمة، أو انعدام الأمن، أو عدم الاستقرار المؤقّت أو الدائم. ويكشف ظهور التعليم في حالات الطوارئ، في العالم العربيّ، عن أزمة عميقة في بعض دول المنطقة، غير القادرة على توفير الحماية، أو الخدمات الصحّيّة، أو التعليم، لفئات كبيرة من سكّانها، ويكشف أيضًا عن التزايد المستمرّ للتعاون الدوليّ في منطقة هَيْمنت فيها الدولة القوميّة على المشهد التعليميّ.

2. تنوّع حالات الطوارئ التعليميّة في العالم العربيّ

ثمّة سبع دول عربيّة (فلسطين، والعراق، والسودان، والصومال، وسوريّا، واليمن، وليبيا) يعيش أطفالها ظروف الاحتلال (فلسطين)، والصراعات الداخليّة والخارجيّة، والهشاشة، لذلك فهي على صلة مباشرة بالتعليم في حالات الطوارئ. وهناك دول عربيّة أخرى (لبنان، والأردنّ، وجيبوتي، والجزائر، ومصر) تستقبل على أراضيها أطفالًا لاجئين من دول الجوار. لذلك يمكننا القول إنّ ما يعادل نصف عدد الدول العربيّة يواجه حتميّة تعليم الأطفال في حالات الطوارئ.

فيما يخصّ الأطفال الفلسطينيّين، فإنّهم منذ عام 1948 يتعلّمون في حالات الطوارئ، والكثير منهم يعيش في مخيّمات اللاجئين، في فلسطين، وفي الدول المجاورة أيضًا. إنّ وضعهم مقلق للغاية في الضفّة الغربيّة، وخاصّةً في غزّة، التي تقبع تحت الحصار الإسرائيليّ وتتعرّض للقصف المتكرّر. وتبذل الوكالة التابعة للأمم المتّحدة (أونروا) جهودًا لتعليم الأطفال الفلسطينيّين في مخيّمات اللاجئين. ورغم أنّ هذه المنظّمة تتمتّع بخبرة تعليميّة واسعة، إلّا إنّها، في السنوات الأخيرة، واجهت نقصًا في الموارد الماليّة. وبسبب استمرار محنة الأطفال الفلسطينيّين اللاجئين طوّرت المدارس الفلسطينيّة قدرةً على المرونة التعليميّة، ألهمت مناطق أخرى مثل سوريّا والعراق والسودان. وإذا نظرنا إلى مؤشّرات جودة التعليم: معدّل إتمام التعليم الابتدائيّ، ومعدّل محو أمّيّة الشباب والكبار، فإنّنا سنرى أنّ أداء فلسطين أفضل بكثير مقارنةً بالعديد من الدول العربيّة الأخرى، حتّى تلك التي تتمتّع بالثراء الاقتصاديّ (Jorgensen، 2015).

فضلًا عن ذلك، وعلى مدى ثلاثة عقود، عانى العراق والسودان والصومال من استفحال النزاعات المسلّحة، داخليًّا وخارجيًّا، ما أثّر على تعليم الأطفال. وتجدر الإشارة إلى أنّ العراق كان يتمتّع في أوائل الثمانينيّات، بأحد أفضل أنظمة التعليم في العالم العربيّ. ولسوء الحظّ، يعاني العراق حاليًّا من معدّلات مقلقة من التسرّب المدرسيّ وتعليق الدراسة، ويحتضن أكبر مجموعات النازحين في العالم، ويفتقر إلى المعلّمين، ما سبّب لديه انخفاضًا في جودة التعليم.

وفي سوريّا، أدّت الحرب إلى نزوح ملايين الأطفال داخليًّا، أو لجوئهم إلى بلدان الجوار. أمّا في اليمن، فإضافةً إلى الهشاشة التي وسمت النظام التعليميّ لمدّة طويلة، فإنّ الحرب المستمرّة، داخليًّا وخارجيًّا، التي اندلعت في عام 2015، أثّرت بصورة غير مسبوقة على البنية التحتيّة للمدارس والأطفال والمعلّمين. وقد عرّضت ثلاث سنوات من النزاع الوحشيّ تعليم 4.5 مليون طفل للخطر بسبب عدم دفع رواتب ما يقترب من ثلاثة أرباع معلّمي مدارس القطاع العموميّ، ما دفع بالعديد من المعلّمين إلى السعي نحو الحصول على وظائف أخرى للإبقاء على حياتهم، أو الاقتصار على التدريس لساعات أقلّ في الأسبوع. وتعطّل أكثر من 2500 مدرسة لأسباب مختلفة، ودمّر منها ما يعادل 66٪ بسبب استفحال العنف، فأغلقت 27٪ منها، واستخدم 7٪ منها لإيواء العائلات النازحة

أو لأغراض حربيّة، ما أسفر عن تعطيل نظام التعليم اليمنيّ بأكمله، وارتفاع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بنسبة ٪20؛ من 1.6 مليون طفل قبل الحرب إلى 2 مليون طفل في عام 2018 (UNICEF, 2018). وفي ليبيا، أثّرت الحرب الأهليّة والتدخّلات الخارجيّة على الأداء الطبيعيّ للمدارس، وانخفضت جودة تعليم عدد كبير من الأطفال مقارنةً بما كانت عليه قبل الأزمة. ويبدو جليًّا في جميع البلدان العربيّة التي ذكرناها، تداخل حالات الطوارئ مع عدّة أبعاد تسير مجتمعةً نحو تردّي الجودة وتراجع أهمّيّة الالتحاق بالمدارس.

1. تؤكّد الهشاشة والتدمير، بشكل أو بآخر، على دور جهاز الدولة في ضمان الوصول إلى التعليم العموميّ.

2. تعدّ المدارس بالنسبة للأطفال، حينما يتاح لهم الوصول إليها، متنفّسًا يضمن لهم الحماية النسبيّة. ومع ذلك، فإنّ الوضع التعليميّ محفوف بالمخاطر لدرجة أنّه لا يستطيع إنتاج تعلّم فعّال.

3. يحظى التعاون الدوليّ والمنظّمات غير الحكوميّة بالحضور المكثّف في تمويل التعليم في حالات الطوارئ وهيكلته في العالم العربيّ، ما يفرض على الدول العربيّة وضع التبعيّة، وأحيانًا تعليمًا بثقافة خارجيّة المنشأ.

بالتأكيد، قد تواجه الدول العربيّة الأخرى، التي ليس لديها حالات طوارئ ونزاعات وحرب في أراضيها، توافد أعداد من الأطفال اللاجئين. وقد استقبل الأردنّ ولبنان الأطفال الفلسطينيّين مدّةً طويلةً، ومؤخّرًا الأطفال العراقيّين والسوريّين في المدارس، وفي كلّ الأرجاء. ويواجه المعلّمون الذين التحقوا بوظائفهم حديثًا، وكذلك المعلّمون المنتظمون جميعًا، التحدّيات التي يفرضها التدفّق الهائل للطلّاب السوريّين إلى فصولهم الدراسيّة. كما أنّ أغلبهم يفتقر إلى المهارات اللازمة لإدارة الفصول المكتظّة والأطفال المتأثّرين بالصدمات أو الضغط النفسيّ الاجتماعيّ (UNESCO, 2016). كما استضافت الجزائر وجيبوتي أطفالًا من اللاجئين الصحراويّين واليمنيّين، على الرغم من محدوديّة العدد. ووفقًا لليونيسكو (2017)، تكشف الأرقام عن الأثر التخريبيّ الذي تلحقه النزاعات بالتعليم في الدول العربيّة الأكثر تضرّرًا.

ففي العراق: يحتاج 3.3 مليون طفل وشابّ إلى الدعم التربويّ. وفي الموصل 74000 طفل من أصل 141000 طفل في سنّ المدرسة لا يحصلون على أيّ شكل من أشكال التعليم.

في اليمن: نحو 2.3 مليون طفل لا يرتادون المدرسة.

في سوريّا: نحو 1.73 مليون طفل لا يرتادون المدرسة. و150.000 شخص (بمن فيهم المعلّمين) أو ما يعادل ثلث العاملين في مجال التعليم فقدوا حياتهم أثناء النزاع، وتعطّلت مدرسة واحدة من كلّ ثلاث مدارس، أو تعرّضت للتدمير، أو استخدمت لإيواء النازحين، أو لأغراض حربيّة. وفي البلدان الرئيسة المضيفة للاجئين السوريّين (مصر والعراق والأردنّ ولبنان وتركيّا)، هناك 731000 طفل لاجئ في سنّ التمدرس (من 5 إلى 17 عامًا) غير ملتحقين بالمدارس، و٪74 من الشباب المستهدفين لا يحصلون على التعليم الثانويّ أو العالي.

في ليبيا: يحتاج 300 ألف طفل وشابّ إلى دعم تربويّ دائم. وتعطّلت 558 مدرسةً أو دمّرت أو تأوي النازحين أو تستخدم لأغراض عسكريّة.

في فلسطين: يحتاج 500.000 طفل وشابّ إلى دعم تربويّ دائم.

إذا كان التقارب الثقافيّ واللغويّ عاملًا يسهّل الاندماج المدرسيّ للأطفال اللاجئين في الدول العربيّة المضيفة، فإنّ الأسئلة التي تتطلّب إجابات هي من قبيل: هل ينبغي تدريس الأطفال اللاجئين في الفصول الدراسيّة نفسها التي يدرس فيها الطلّاب المواطنون، أم ينبغي أن تكون لهم فصول دراسيّة خاصّة؟ كيف ينظر السكّان المحلّيّون والأطفال المواطنون إلى وجود اللاجئين في أنظمة التعليم

في حالة أزمة؟ ما هي المناهج التي ينبغي أن تقدّم للأطفال اللاجئين؟ ما هو المكان الذي ينبغي تخصيصه للتعليم متعدّد الثقافات وتعليم حقوق الإنسان؟

3. لأجل إعادة بناء الأنظمة التعليميّة المرنة

يؤدّي الوباء إلى تفاقم الأزمات التي تفشّت في قطاع التعليم العربيّ قبله. في المنطقة العربيّة، كان أكثر من 16 مليون طفل غيرَ ملتحق بالمدرسة قبل الجائحة بسبب النزاعات و/ أو الفقر، ومن المرجّح أن يرتفع العدد، خاصّةً في صفّ الفتيات، حتّى مع تقليص إجراءات الإغلاق وإعادة فتح المدارس. وللتفاوت في التعليم، من جهة الجودة والإتاحة، حضور قويّ في أنحاء المنطقة العربيّة جميعها، وستنعكس بصورة كبيرة على طريقة استجابة الأطفال لتأثير الجائحة على المدى القصير والطويل (United Nations, 2020).

تضطرّ جميع الدول العربيّة إلى إعادة تصوّر مستقبل التعلّمات، وإعادة التفكير في أنظمتها التعليميّة، بالتركيز على الأسئلة الاستراتيجيّة الثلاثة التالية:

1. كيف نقدّم إطارًا تعليميًّا منصفًا ومرنًا لجميع الطلّاب المواطنين واللاجئين؟
2. كيف يمكن التأكّد من أنّ الإطار التعليميّ يسمح باكتساب المعرفة والمهارات الأساسيّة للأطفال والشباب العرب؟
3. كيف يمكن تحسين مخرجات التعلّم للطلّاب العرب الذين يظلّون في مستوىً أدنى من معظم دول العالم التي بلغت الدرجة نفسها من التطوّر، بينما المنطقة العربيّة تستثمر بشكل كبير في التعليم؟

أتاحت الجائحة استخلاص الدروس من أجل السماح لسياسات التعليم بتطوير أنظمة تعليميّة أكثر مرونةً. ويحتاج العالم العربيّ إلى مثل هذا المنظور، في ضوء الاحتياجات والتحدّيات التي وردت في هذه المقالة. وقد حدّدت منظّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، من خلال إجراء تحليل شمل 20 دولةً، دروسًا مفيدةً نعرضها على النحو الآتي:

اقتبس من OECD (2020)

يبدو لي، في النهاية، أنّ الدروس الثلاثة المشار إليها أعلاه على قدر كبير من الأهمّيّة بالنسبة للدول العربيّة. سيستلزم الدرس الأوّل العمل مع المعلّمين أو مع ممثّليهم (النقابات) لبناء شراكة قويّة لإصلاح التعليم. ومن الضرورة أيضًا إصلاح حوكمة التعليم في الدول العربيّة، لإحلال الحوكمة القائمة على المسؤوليّة المشتركة والالتزام المهنيّ محلَّ الحوكمة الحاليّة القائمة على التحكّم البيروقراطيّ.

سيقود الدرس الثاني إلى التفكير في أساليب تدريب المعلّمين في الدول العربيّة، لا سيّما تدريبهم على استخدام تقنيّات المعلومات والاتّصالات الجديدة. ومع أنّ الشباب العرب هم من ضمن الفئة العريضة المستخدمة لشبكات التواصل الاجتماعيّ في التفاعلات الاجتماعيّة، إلّا إنّهم يوظّفونها بشكل أقلّ في المدرسة وفي تنفيذ المهمّات البيداغوجيّة.

ويرتبط الدرس الثالث على وجه الخصوص بحالات الطوارئ، إذ سيشكّل الأطفال والشباب المستفيدون بشكل محدود من التمدرس، أو غير الملتحقين بالمدرسة عبئًا على الأجيال العربيّة. علاوةً على ذلك، فإنّهم يشكّلون أرضًا خصبةً تجنّد فيها المنظّمات المتطرّفة أعضاءها، ما سيساهم في استمرار حالة عدم الاستقرار والعنف، وتعرّض الأطفال الأشدّ فقرًا لخطر التغيّب عن المدرسة، ويصبحون غير متعلّمين وأمّيّين، ومن المرجّح أن ينتشر الفقر أكثر في المنطقة وفقًا لتقديرات اليونيسف (2018)، فالتوقّف عن الدراسة لعام يخلّف خسارةً تقدّر بنحو 7٪ إلى 10٪ من دخل الفرد. ومن الضروريّ، أمام هذا الوضع، تكاثف جهود جميع الفاعلين في قطاع التعليم لجعله أداةً فعّالةً لإخراج الدول العربيّة من حالات الطوارئ.

عبد الجليل عكّاري
أستاذ التعليم الدوليّ والمقارن،
مدير كليّة التربية، جامعة جنيف.
سويسرا

المراجع:

- Jorgensen. S. (2015). *Palestine is better than its reputation – debunking the de-development myth.* https://blogs.worldbank.org/arabvoices/palestine-better-its-reputation-debunking-de-development-myth

- OECD. (2020). *Lessons for Education from Covid-19. A Policy Maker's Handbook For More Resilient Systems.* https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/0a530888-en.pdf?expires=1614634531&id=id&accname=ocid43014084&checksum=4E663724F6337F-39D1260E7940DA29D3

- Save the Children. (2009). *La Protection de l'Enfant dans les Situations d'Urgence. Priorités, Principes et Pratiques.*

- Shanks, K. (2019). The politics of IDP education provision: Negotiating identity and schooling in the Kurdistan Region of Iraq. *International Migration, 57*(2), 32-47.

- UNICEF. (2018). *If not in School. The path children cross in Yemen.* https://www.unicef.org/infobycountry/files/IF_NOT_IN_SCHOOL_March2018_English.pdf

- UNESCO. (2016). *UNESCO's Education Response to the Syria Crisis: Towards Bridging the Humanitarian-Development Divide.* http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1216

- United Nations. (2020). *The Impact of COVID-19 on the Arab Region. An Opportunity to Build Back Better.* https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-arab-region-opportunity-build-back-better

- UNESCO. (2017). *UNESCO Strategic Framework for Education in Emergencies in the Arab Region (2018-2021).* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Amman/pdf/UNESCO_Strategic_Framework_EE_inthe_Arab_Region.pdf

هل يساهم النظام التعليميّ الحاليّ في سوريّا في بناء السلْم المجتمعيّ؟

أسامة ضللي

مع أنّ نيران الحرب التي استمرّت في سوريّا قرابة العشر سنوات قد انطفأت في معظم المدن السوريّة، إلّا أنّ آثارها التدميريّة على الأصعدة كافّةً كانت، وما زالت، تفوق حدّ الوصف، حتّى إنّ هذه الحرب عُدّت من أكثر الحروب تدميرًا في التاريخ المعاصر (Akar, 2019).

من المسلّم به، أنّ إعادة إعمار ما خرّبته أيّ حرب يقوم على وضع خطط ومشاريع، تتضافر فيها جهود المؤسّسات المختلفة، ومن أهمّها المؤسّسة التعليميّة، لما لها من دور مؤثّر في إعادة النهوض بالمجتمع على المستويات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة. هنا يبرز دور التعليم في بناء السلام المجتمعيّ الذي زعزعته الحرب، عن طريق مساهمته الإيجابيّة الفعّالة في محاولة اجتثاث أسباب العنف المختلفة، ومعالجة أنماط غياب العدالة المجتمعيّة المتمثّلة بانعدام المساواة، بدءًا من الحصول على مستوىً متساوٍ من التعليم، مرورًا بالمساواة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة، وانتهاءً بإصلاح النظام التعليميّ ليكون نواةً لبناء مجتمع يرفض العنف والقمع بكلّ أشكالهما، ويعزّز أهمّيّة التعلّم ودور المتعلّمين بكلّ فئاتهم العمريّة في بناء مجتمع يسوده السلام المبنيّ على أسس العدالة المجتمعيّة. من جهة أخرى فإنّ إهمال أهمّيّة دور التعليم واستخدامه وسيلةً للقمع أو التجييش يعدّ من أهمّ أسباب إعادة إشعال نار النزاعات مجدّدًا (Lopes Cardozo & Shah, 2016).

بناءً على ما سلف، يقدّم هذا المقال عرضًا لواقع التعليم في سوريّا بعد الحرب، محاولًا فهم العقبات التي تقف في وجه توظيف النظام التعليميّ الحاليّ ليكون وسيلةً لبناء السلْم المجتمعيّ، بالاعتماد على شهادات مجموعة من التربويّين والمعلّمين السوريّين في دمشق، وذلك ضمن بحث قيد النشر حول دور التعليم في بناء السلْم المجتمعيّ في سوريّا أجريته نهاية العام 2019.

واقع التعليم في سوريّا قبل الحرب وبعدها

إنّ النظام التعليميّ في سوريّا لم يكن من الأصل قبل الحرب نظامًا مثاليًّا رغم حالة الاستقرار التي كانت تنعم بها سوريّا، إذ إنّه عانى من أخطاء ومشكلات أثّرت، في كثير من الحالات، في دوره في عمليّة التطوير في البلاد، لتأتي بعد ذلك الحرب، وتهزّ أركان النظام التعليميّ، وتحدث خللًا كبيرًا في النسيج الاجتماعيّ للمجتمع السوريّ، مسبّبة حالات غير مسبوقة من النزوح الداخليّ والخارجيّ، هذا بالإضافة إلى الخسائر البشريّة والماديّة الهائلة (Al Hessan et al., 2016). وهكذا تفاقمت الهجرة الداخليّة نحو المناطق الهادئة نسبيًّا كالعاصمة دمشق، ممّا أدّى إلى تغيير كبير في طبيعة التركيبة السكّانيّة فيها، وانعكس كلّ ذلك بالطبع على المؤسّسات التعليميّة. أدّى ذلك إلى خلق كمٍّ هائل من التحدّيات في وجه مسيرة التعليم، وأرغم القائمين على النظام التعليميّ أن يفكّروا بحلول إسعافيّة لم تكن على مستوىً كافٍ من الفاعليّة، ولم تمثّل إلّا محاولةً للإبقاء على دوران عجلة التعليم، ولو ببطء شديد.

بناء السلْم المجتمعيّ في النظام التعليميّ: أركان وإشكالات

يُجمع التربويّون والمعلّمون المشاركون في البحث في شهاداتهم على أنّ دور النظام التعليميّ في بناء السلّم المجتمعيّ ينبغي أن يبنى على عدّة أركان، هي: المعلّمون، التلاميذ، المناهج. وهي جميعًا تتأثّر بتسلسل العلاقات في هيكليّة النظام التعليميّ، التي تسمح أو تمنع استثمار العناصر السابقة لبناء السلْم المجتمعيّ. ويعبّر المشاركون تاليًا عن الصعاب الجمّة التي تُضعف كفاءة هذه العناصر في تحقيق هذا الهدف.

- المعلّمون

يتّفق جميع المشاركين على أنّ العمود الفقريّ في النظام التعليميّ، المتمثّل بالكوادر التعليميّة، قد أصيب إصابات بليغةً، نتج عنها نقص شديد في الكفاءات المؤهّلة تأهيلًا جيّدًا، التي تمتلك على الأقلّ خبرةً مماثلةً لخبرة الكوادر التعليميّة في سوريّا قبل الحرب.

يتحدّث الأستاذ آدم، المدرّس الجامعيّ المتخصّص في هذا المجال، موضّحًا أسباب هذا النقص: "تسبّبت الحرب بموت قسم كبير من المعلّمين المؤهّلين، ونزوح قسم آخر ولجوئه من جهة، واستحالة تدريب كوادر جديدة

وتأهيلهم علميًّا وتربويًّا في ظلّ القتال المتواصل في أغلب المناطق من جهة أخرى، إضافةً إلى المعضلات النفسيّة والمشكلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي عانى ويعاني منها التربويّون والمعلّمون نتيجةً للنزاع."

ويبيّن السيّد باسل (معلّم) أنّه إضافةً إلى نقص التأهيل والتدريب النفسيّ والتعليميّ، فإنّ الكثير من المعلّمين يعانون من مشكلات أخرى تقف عائقًا في وجه استثمار ممارساتهم التعليميّة في سبيل بناء السلْم، هذه المشكلات تتلخّص في عدم قدرة الكثير منهم على الوقوف في وجه المنظومة البيروقراطيّة التي تمنع أيّ تغيير في كثير من الأحيان، إذ يلعب تسلسل المصالح وسواه دورًا مثبّطًا لأيّ جهد في هذا المجال. كذلك، فإنّ أعدادًا لا يستهان بها لا تملك الرغبة أو القدرة لتطويع الممارسات التعليميّة لبناء السلام، إمّا بسبب نقص المعرفة، أو نقص الموارد الماديّة، أو نقص التقدير لأهمّيّة هذا الفعل:
"إنّ راتب المعلّم الحاليّ يعجز عن تأمين أبسط حاجات العيش الأساسيّة في ظلّ الغلاء الفاحش والاستغلال والدمار، لذا فإنّ الكثير ينشغلون بتأمين لقمة عيشهم، ويهملون التخطيط والتنفيذ في سبيل هدف يرونه بعيدًا وعديم المعنى في ظروف كهذه."

- التلاميذ

حول التلاميذ، تناقش السيّدة سلمى، وهي إداريّة ومعلّمة في إحدى مدارس دمشق، المشكلات التي تصفها بالكارثيّة في هذا السياق، معبّرةً عن أنّ المشكلات النفسيّة والأسريّة والاجتماعيّة التي عانى، ويعاني، منها الطلّاب زادت من صعوبة هذه التحدّيات: "من الطبيعيّ لحرب استمرّت قرابة العشر سنوات مع ما خلّفته من قتل وتدمير، أن تترك شروخًا نفسيّةً عميقةً في حيوات الطلّاب الذين فقدوا أفرادًا من عائلاتهم، وربّما تحت أنظارهم، فعانوا من الرعب والحزن ما لا يمكن تخيّله، بالإضافة لفقدانهم وعائلاتهم مساكنَهم واضطرارهم للنزوح تحت ظروف قاسية من الجوع والموت والقصف."

وتضيف سلمى أنّ من أهمّ مفرزات الهجرة الداخليّة التغييرَ الكبير في البنية الديموغرافيّة في المناطق التي اتّجهت الهجرة إليها، وهو ما أدّى إلى تجمّع أعداد ضخمة من السكّان في مناطق محدودة، وانعكس سلبًا على القدرة الاستيعابيّة للمدارس فيها، فأضحت الصفوف متخمةً بالطلّاب من بيئات اجتماعيّة وأسريّة مختلفة، مع انعكاسات نفسيّة متفاوتة، وتزامن ذلك مع افتقار المدرّسين للخبرة الكافية للتعامل مع هذه المشكلة، لتنتج حالة من الفوضى وانعدام الانضباط الأخلاقيّ والتربويّ في المدارس، وعدم القدرة على ضبط العمليّة التعليميّة، الأمر الذي خلق هوّةً عميقةً بين الخطط الموضوعة للنهوض بالنظام التعليميّ، وبين تنفيذها على أرض الواقع.

ومن أوضح الأمثلة على هذه الهوّة ما يعرف بنظام الفئة ب، وهو نظام يشمل الطلّاب الذين توقّفوا عن تلقّي تعليمهم لسنوات عدّة بسبب الحرب، وتأخّروا بسبب هذا التوقّف عن أقرانهم الذين استمرّوا بتلقّي التعليم في المناطق الهادئة نسبيًّا، فاضطرّ هذا الواقع المسؤولين عن النظام التعليميّ إلى تخصيص عدد من المدارس الموزّعة في المناطق الهادئة لهؤلاء الطلبة، ليتمكّنوا من تدارك ما فاتهم خلال سنوات الانقطاع عن الدراسة. وتشترط خطّة هذا النظام أن يتلقّى طلّاب الفئة ب مناهج سنتين دراسيّتين في عام دراسيّ واحد، أي أن يُضغط منهاج عامين دراسيّين في عام واحد، فتفتّقت عن هذا القرار مشكلات عديدة أثّرت سلبًا في جودة التعليم والفائدة المرجوّة من المنهاج الدراسيّ، وأرهقت المعلّمين والطلّاب على حدّ سواء، وجعلت الطلّاب تحت ضغط دراسيّ هائل، بينما هم في الأساس ما زالوا يرزحون تحت وطأة المشكلات النفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة العميقة التي صنعتها الحرب.

- المناهج

توضّح السيّدة آريا، المدرّسة في المرحلة الثانويّة، أنّ المحور المتمثّل بدور المناهج الدراسيّة في تشجيع السلْم المجتمعيّ يعاني إشكالات عديدةً، أهمّها معضلة تغيير المناهج التي أقدمت عليها المؤسّسة التعليميّة في سوريّا في فترة ما بعد الحرب، وتصف آريا هذه الخطوات بالمأساويّة التي تُفرّغ المنهج من محتواه وتنقص من قيمته التربويّة وأهمّيّته التعليميّة، إذ أُلغيت بعض الموادّ

وأضيفت أخرى، مع إدخال تعديلات على الكثير منها، وقد نُفّذت خطّة تغيير المنهاج الدراسيّ تدريجيًّا، فشملت مرحلةً أو مرحلتين في كلّ عام دراسيّ، لكنّ هذه الخطّة واجهت استياءً واضحًا، واضطرّ المسؤولون عنها إلى تعديل المناهج مرّتين بعد ذلك، وهو ما "زاد الطين بلّةً". وتوضّح آريا أنّ الدافع الرئيس لتغيير المناهج كان جعلها تنسجم مع التغيّرات الكبيرة في طبيعة الحياة، والتطوّر التكنولوجيّ والعلميّ في العالم ككلّ، لذلك سعى الطرح ابتداءً إلى إدخال ما يحاكي هذا التطوّر والتقدّم العلميّ والتكنولوجيّ فيها، لكنّه اصطدم بعوائق ومصاعب عديدة ومتنوّعة على أصعدة مختلفة، مثل فقدان الكادر المطلوب لوضع المناهج المناسبة، والنقص الحادّ في الكفاءات التعليميّة القادرة على تدريس هذه المناهج على الوجه الأمثل، الأمر الذي جعل المناهج الجديدة لا تؤدّي الدور المطلوب، ولا تحقّق الفائدة المرجوّة منها. وتضيف آريا:

"من جملة العوائق التي عرقلت تطوير المناهج التعليميّة في سوريّا الإنهاكُ الذي حلّ بالاقتصاد بسبب الحرب، حتّى أضحى غير قادر على دعم عمليّة التعليم، وتنفيذ الخطط التطويريّة في مجالاته المختلفة، وبهذا افتقرت العمليّة التعليميّة إلى الأدوات اللازمة لتنميتها، وافتقدت معظم المدارس أهمّ الاحتياجات الأساسيّة، إضافةً إلى ما يلزم من بنيات لتطبيق المناهج المطوّرة، التي تعتمد نظريًّا على أحدث وسائل التكنولوجيا، مثل: الحواسيب، وشبكات الإنترنت، وشاشات التعليم الذكيّة، ولذلك أصبح التفاعل مع هذه المناهج مفقودًا، بل ومستحيل التطبيق.

أوجد هذا الشرخ حالةً من اليأس والإحباط عند الطلّاب والمدرّسين، وساهم في تدنّي جودة التعليم. هذا غير التفاوت الطبقيّ الحاصل بين المدارس العامّة والخاصّة في هذا النطاق".

خاتمة

إنّ ما خلّفته الحرب في سوريّا من آثار سلبيّةً على الأصعدة جميعها جعل النظام التعليميّ في سوريّا مكبّلًا غير قادر على النهوض بواقع التعليم، فتبدّد الأمل في قدرة هذا النظام التعليميّ المنهك على بناء قاعدة العدالة والسلْم المجتمعيّ، وتجدّدت المخاوف من أن يصبح النظام التعليميّ نواةً لإعادة إشعال فتيل الحرب مجدّدًا. وعليه، فإنّ المرحلة القادمة تتطلّب تضافرًا جبّارًا للجهود في سبيل تجاوز العوائق المذكورة، مع الحاجة إلى خطط مرحليّة تضمن دورًا فعّالًا للتعليم في بناء قاعدة مستديمة للعدالة المجتمعيّة ونبذ العنف بكلّ صوره، تكون نواةً لبناء السلم المجتمعيّ الذي ستستعيد به البلاد عافيتها واستقرارها المجتمعيّ والتعليميّ.

أسامة ضللي
باحث في مرحلة الدكتوراه في التنمية المستدامة
سوريا / بريطانيا

المراجع:

• Akar, B. (2019). *Citizenship Education in Conflict-Affected Areas: Lebanon and Beyond.* Bloomsbury Publishing Plc.

• Al Hessan, M., Bengtsson, S., & Kohlenberger, J. (2016, September). *Understanding the Syrian educational system in a context of crisis.* Vienna Institute of Demography. https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/subsites/Institute/VID/PDF/Publications/Working_Papers/WP2016_09.pdf

• Lopes Cardozo, M. T. A., & Shah, R. (2016). A conceptual framework to analyse the multiscalar politics of education for sustainable peacebuilding. *Comparative Education, 52*(4), 516-537.

بناء بيئة داعمة لتعلّم الطلبة اللاجئين

سوسن أبو حمّاد

تنطلق المدرسة في رؤيتها ورسالتها من رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها والقيم التي تعدّها جوهريّةً، ومن ذلك أيضًا انبثقت الاستراتيجيّة الوطنيّة لتنمية الموارد البشريّة 2016-2025. كان لا بدّ لبلد كالأردنّ، محدود الموارد، أن يستثمر في موارده البشريّة خلال عمليّة إصلاح للتعليم في ضوء الاقتصاد المعرفيّ. يعدّ النظام التعليميّ في الأردنّ من الأنظمة الممكّنة التي تحظى برعاية ملكيّة سامية، وكان هذا سببًا مباشرًا لتمكّنه -رغم شحّ

الموارد- من مواجهة ما طرأ عليه من ضغوطات، خاصّة فيما يتعلّق باستيعاب الطلبة اللاجئين، وتوفير التعليم اللازم لهم، مع مسؤوليّته بتقديم تعليم ذي جودة عالية. كانت الأزمة السوريّة هي الأكثر تأثيرًا على المدارس في الأردنّ من شمالها إلى جنوبها، وظهرت التحدّيات الكثيرة، كتفعيل التفويج في "نظام الفترتين" في المدارس الأساسيّة (تخصّص الفترة الصباحيّة للطلبة الأردنيّين، والفترة المسائيّة للطلبة السوريّين)، وإقرار أسس قبول الطلبة، وتدقيق الوثائق الرسميّة لتسجيل الطلبة، وطرح خيارات التعليم النظاميّ وغير النظاميّ لاستيعاب الأعمار كافّةً في إطار حملة "التعلّم للجميع".

على مستوى المدرسة التي تعمل بنظام الفترتين، كانت التحدّيات أكثر اختصاصًا، فبالإضافة إلى ما سلف من تحدّيات، برزت ظاهرة العنف بين الطلبة من الفترتين، وعدم الرضا من أولياء أمر الطلبة الأردنيّين، وعدم تقبّل التغيير الذي طرأ على المدرسة. وهذه المقالة تحاول الإجابة عن سؤال: كيف استطعنا مواجهة تلك التحدّيات؟

الممارسات الفاعلة

نعلم أنّ الركائز الأساسيّة في عمليّة التعلّم تتمثّل في دائرة مركزها الطالب، الذي هو محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ثمّ الدائرة الأكبر وهي المعلّم وما يرتبط به من ممارسات من تصميم المهمّات التعليميّة، والمنهاج، والوسائل، والأساليب، والأنشطة، وتقويم تعلّم الطلبة، والتنمية المهنيّة. ثمّ تأتي الدائرة الأكثر اتّساعًا، أي أولياء أمر الطلبة والمجتمع المحلّيّ الداعم لعمليّة التعلّم في المدرسة. بهذا النسق تبنّت المدرسة مجموعةً من الممارسات الفاعلة لمواجهة التحدّيات السابق ذكرها:

التعلّم التشاركي

لقد أثبتت الدراسات التربويّة أنّ الطلبة عندما يعملون معًا، يتعلّمون معًا من خلال العلاقات الاجتماعيّة التي تنشأ بينهم والمهمّات التدريسيّة التي تبنيها المعلّمة لتتلاءم مع الخصائص النمائيّة لمرحلتهم العمريّة. وبالحديث عن مسألة العنف التي نشأت بين طلبة الفترتين، فقد امتدّ العمل التشاركيّ ليشمل صفوفًا من طلبة الفترتين (الأردنيّين والسوريّين ذكورًا وإناثًا) من الفئة العمريّة نفسها، يعملون معًا في مجموعة من الأنشطة تعدّها المعلّمات لتكون مبنيّةً على مبدأ (التعلّم عن طريق اللعب)، وترتكز المهمّة التعليميّة منها على مبدأ التشاركيّة في العمل، جنبًا إلى جنب مع ما تقدّمه المرشدة التربويّة والمعلّمات من الدعم النفسيّ-الاجتماعيّ الذي كان متطلّبًا رئيسًا للتعامل مع الطلبة السوريّين القادمين من الحرب.

لوحظت بعد تطبيق الأنشطة بمدّة وجيزة الرغبةُ عند الطلبة من الفترتين للحضور أيّام السبت، والاندماج الفاعل في الأنشطة، وهو ما أدّى إلى انخفاض واضح في درجة العنف بين الطلبة الأردنيّين والسوريّين، وتقبّلهم بعضهم بعضًا. اقترحت المرشدة التربويّة والمعلّمات العمل على مواضيع تخصّ البيئة المدرسيّة، والحديقة الداخليّة، وتدوير الورق، وخرجن مع الطلبة بمشاريع عزّزت الانتماء المدرسيّ لدى الطلبة المشاركين.

هذه المشاريع، وغيرها من المشاريع الأكاديميّة، مثل: حصص التقوية، والمبادرات الطلّابيّة، ونادي الموسيقا، ونادي كرة القدم، ونادي كرة السلّة، ونادي الشطرنج، دعمت بناء بيئة مدرسيّة تمتاز بالتشاركيّة والعمل الجادّ والتصميم والانضباط والتأمّل. ولم يقف الموضوع عند هذا الحدّ، بل تجاوزه لتصبح المدرسة من المدارس المميّزة على مستوى اللواء، وعلى مستوى المملكة في إحراز مراكز متقدّمة في المسابقات المدرسيّة. لدينا الآن فريق واحد فقط نصفه من الطلبة الأردنيّين والنصف الآخر من الطلبة السوريّين يشارك باسم المدرسة، فيفرح بالفوز ويتعلّم من الخسارة.

مع كلّ ما سبق ذكره، تبقّى الدائرة الأوسع (المعلّم) هي الأساس، فكيف استطاعت المعلّمات أن يعملن معًا في ظلّ هذه الظروف؟

مجتمعات التعلّم المهنيّة

تُبنى مجتمعات التعلّم المهنيّة على رؤية مشتركة ينبثق

عنها نتاجات تخصّصيّة، قد تتعلّق بالمبحث أو بجزء خاصّ منه، وقد تتشكّل بناءً على التخصّص، أو الفئة المستهدفة، أو معايير أخرى تتعلّق بتحقيق النتاج الذي من أجله أسّس مجتمع التعلّم المهنيّ. تُعدّ هذه المجتمعات أداة تطوير فاعلةً في المدرسة يمكن من خلالها الخروج بحلول إبداعيّة لمشكلات مشتركة على مستوى المبحث، أو التخصّص، أو الفئة العمريّة المستهدفة، أو النتاج التعلّميّ. عندما ظهرت مشكلة القلق من تأثّر جودة التعليم المقدّم للطلبة بفعل استحداث "دوام الفترتين"، الذي يعدّ إرباكًا لنظام المدرسة المعتاد، أُسّست مجتمعات تعلّم مهنيّة تخصّصيّة:

النوع الأوّل كان على مستوى التخصّص، واشتمل على جمع معلّمات الصفوف الثلاثة الأولى من الفترتين للوقوف على مشكلة مثل القراءة والكتابة عند الطلبة. ضمّ هذا النوع المباحث الأساسيّة الأربعة (الرياضيّات، والعلوم، واللغة الإنجليزيّة، واللغة العربيّة)، إذ قام كلّ منها على محاولة الخروج بحلّ للضعف في المفاهيم البنائيّة في المبحث.

أمّا **النوع الثاني** من مجتمعات التعلّم المهنيّة فقد شمل معلّمات التخصّصات الأدبيّة والدينيّة والمهنيّة والفنّيّة والرياضيّة، وعملن فيه مع المرشدة التربويّة في المدرسة لمواجهة مشكلات: العنف، وتقبّل الآخر، والصحّة النفسيّة، ومراحل النموّ. وذلك عن طريق الأنشطة اللّاصفيّة، التي كانت تنفذ عن طريق العمل التشاركيّ للطلبة من الفترتين كما أسلفنا.

إنّ الوقت الذي استثمر في بناء مجتمعات التعلّم المهنيّة في المدرسة، يعدّ وقتًا نوعيًّا اختصر الكثير من الوقت والجهد الذي كان سيبذل لو عمل الكلّ منفردًا، كان لا بدّ لإدارة المدرسة من أن تجازف بشيء من الجهد لإعداد هذه المنظومة المتكاملة التي تعمل كخليّة نحل. ولا بدّ أن نذكر أنّ هذه الممارسة لم يكن بالإمكان أن تكون بهذه الفاعليّة دون تقديم التدريب اللازم للمعلّمات في التخطيط والتنفيذ والتقويم.
لقد أصبحت مجتمعات التعلّم المهنيّة ثقافةً راسخةً في المدرسة، بعد أن استطاعت المدرسة من خلالها الوقوف على حلول مشتركة ساهمت بأن يُقدَّم التعليم في السياق نفسه للطلبة الأردنيّين والسوريّين على حدّ سواء. إنّنا نقوم ببنائها لمواجهة كلّ جديد: الاختبارات الوطنيّة والدوليّة، المنهاج التفاعليّ لرياض الأطفال، النهوض الوطنيّ وإدارة المرافق المدرسيّة، وغيرها الكثير. أمّا حديثًا -في ضوء جائحة كورونا- كانت فائدتها في دعم تعلّم الطلبة عن طريق مجموعات عمل تستخدم التطبيقات التكنولوجيّة، والمنصّات التعليميّة المتاحة، ونظام إدارة بيانات الطلبة، والتواصل مع أولياء الأمر عن بعد. فكيف استطعنا قبل ذلك أن نجعل أولياء أمر طلبة الفترتين يجدّفون في اتّجاه واحد؟

الاندماج الاجتماعيّ

لا نستطيع أن ننكر الأثر الكبير لمشاركة أولياء الأمر في المدرسة، سواء على الطالب أو في العمليّة التعليميّة التعلّميّة؛ فالمدرسة لا يمكن أن تعمل بمعزل عن أولياء الأمر. وعندما لوحظ أنّ المستضيف والمضيف يعانيان من عدم تقبّل كلّ منهما للآخر، وأنّ هذا سيؤثّر في سمعة المدرسة ومكانتها، وقد يكون سببًا في تراجع المدرسة، وانشغالها بتقريب وجهات النظر، والاجتماعات الطويلة التي لا يحضرها إلّا عدد قليل من أولياء الأمر يمثّل نسبةً لا تكاد تصل 3% من مجتمع المدرسة، كان لا بدّ لإدارة المدرسة من أن تفكّر بطريقة مختلفة! فكان مشروع الاندماج الاجتماعيّ. الفكرة هي إنشاء مجلس أولياء أمر ومعلّمين (من الأردنيّين والسوريّين)، وكما في التعليمات المدرسيّة، يكون له مهمّات محدّدة في دعم تعلّم الطلبة، وتحسين بيئة التعلّم، والمشاركة في اتّخاذ القرار. وهو يختلف عن مجلس أولياء الأمر التقليديّ من جهة مشاركة الجنسيّات الموجودة في المدرسة جميعها في هذا المجلس، ليكون كلّ عضو منتخب منهم حاملًا لهموم من يمثّلهم وتحدّياتهم، ووسيلةً فاعلةً لإيصال صوتهم. ليس هذا فقط، بل ويحقّ للأعضاء جميعهم المشاركة في اتّخاذ القرارات التربويّة الخاصّة بتعلّم الطلبة. مثلًا: جرى التنسيق من خلال هذا المشروع لتبنّي مبادرة القراءة في حصص إشغال الفراغ، إذ نعلم أنّ هذه

الحصص تشكّل تحدّيًا لإدارة المدرسة عند غياب المعلّم. وشارك أولياء الأمر والمجتمع المحلّيّ بفاعليّة في إسناد المدرسة أثناء الصيانة في أحد الأعوام الدراسيّة. كما نُفّذت أنشطة عديدة بمشاركة من الأمّهات في الأعمال الإنتاجيّة كالصوف، والأوريجامي (فنّ طيّ الورق)، وأعمال الفسيفساء، والجداريّات.
كان لهذا المشروع أثر كبير في تقبّل أولياء الأمر للتغيير الذي حدث في المدرسة، وفي أنّنا بتنا نستطيع معًا أن نتجاوز كلّ صعب، كما جعل من المجتمع المحلّيّ ومؤسّساته منفذًا لنشر قصص النجاح التي حقّقها الطلبة والمعلّمات، والمكانة التي أصبحت تحتلّها المدرسة في المنطقة.

خاتمة

لا يستطيع مدير المدرسة أن يقف مكتوف اليدين عند اكتشافه التحدّيات، وهو يستطيع بالممارسات الفاعلة أن يُحدث تغييرًا حقيقيًّا! تصدّرت الممارسات التربويّة الممنهجة، وعلى رأسها العمل التشاركيّ، وتنمية مجتمعات التعلّم المهنيّة، ومشروع الاندماج الاجتماعيّ التغييرَ الذي شهدته المدرسة نحو التقدّم والرفاء والازدهار. بُني خلال تنفيذ هذه الممارسات سلسلةٌ من الأنشطة اللّاصفيّة القائمة على استراتيجيّة العمل التشاركيّ، ومجتمع تعلّم مهنيّ فاعل من المعلّمات اللاتي يدرّسن في الفترتين، تخلّله اندماج اجتماعيّ بين أولياء الأمر والمجتمع المحلّيّ من الأردنيّين والسوريّين وغيرهم على حدّ سواء.

امتازت الأنشطة بالتشاركيّة والانضباط والتصميم والتأمّل، وتبلورت هذه المرتكزات لتكون ثقافةً راسخةً في المدرسة، ساعدت فيما بعد في تبنّي كثير من المشاريع بالمنهجيّة نفسها. كلّ ذلك من أجل تحسين تعلّم الطلبة، وتمكين مجتمع المدرسة لمواجهة التحدّيات المستقبليّة التي من الصعب توقّعها، كما في جائحة كورونا.

سوسن أبو حمّاد
مديرة مدرسة الأرقم الأساسيّة
الأردن

التعليم في ظلّ الأزمات

سائدة عفونة

يرفع ملايين الأطفال حول العالم شعار "من حقّي أن أتعلّم"، يطالبون بحقّهم في التعليم أثناء الحروب، وفي ظلّ الكوارث الطبيعيّة. أطفال فلسطين مثلهم مثل هؤلاء الأطفال ينادون بحقّهم بالتعليم منذ عشرات السنين، إذ حرموا من هذا الحقّ بسبب الاحتلال "الإسرائيليّ" الغاشم طوال سنين عديدة ماضية، وما زال الأمر مستمرًّا. عانى الفلسطينيّون من إغلاق المدارس وقصفها، واعتقال الأطفال والمعلّمين، واستشهاد بعضهم وجرح الكثير منهم، بالإضافة إلى تدخّل سافر في المناهج التعليميّة، خصوصًا في ما يتعلّق بالوطن والمواطنة وحقّهم التاريخيّ، وتغيير جغرافيّة الأرض وحدودها سياسيًّا وعاطفيًّا، ما بين حدود يسطّرها الأهل لوطن كبير يضمّ يافا وحيفا وصفد، وحدودٍ وضعت في كتاب اجتزأها، ليصنع خارطةً جديدةً حدودها مقزّمة يرفضها الطفل، لكنّ عليه حفظَها ليكتبها في ورقة الاختبار، ثمّ يعجز عن ذكرها في البيت خوفًا من غضب جدّة لا تزال تحمل مفتاح بيتها في يافا، وتغنّي له أغنيّات العودة كلّ يوم، وتتفانى في سرد أدقّ تفاصيل بيتها الذي أُجبرت على تركه تحت تهديد السلاح، ويسمع مناشدتها للربّ صباح كلّ يوم ألّا تصعد روحها إلى السماء قبل عودتها إلى بيتها، ولو للحظة وداع أخيرة.

هي مشاهد عديدة في ذاكرة أطفال يعيشون في ظلّ نزاع. بين هذه المشاهد وتلك، يستمرّ الكبار بنقل أحلامهم للأجيال الجديدة، آملين لهم مستقبلًا أفضل من خلال ضمان تعليم جيّد. لا يُعدّ التعليم حقًّا طبيعيًّا لكلّ طفل فقط، لكن يصبح أملًا متجدّدًا في ظلّ الأزمات؛ لأنّه يحمل في طيّاته مستقبلًا واعدًا بالتغيير والتحسين وإنهاء الألم وتجديد الأمل.

على الرغم من أنّ التعليم ضرورة ملحّة، وحقّ أساسيّ من حقوق الإنسان بغضّ النظر عن الظرف الذي يعيشه، فإنّ مصطلح "التعليم في ظلّ الأزمات والطوارئ" مصطلح حديث نسبيًّا، يأتي ضمن الهدف الرابع لأهداف التنمية المستديمة، الذي يتحدّث عن "ضمان التعليم الجيّد المنصف الشامل للجميع"، و"تعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". مع العلم أنّه ثمّة أكثر من 2 مليون طفل خارج إطار المدرسة في المناطق التي تتعرّض للحروب

والنزاعات والاحتلال والكوارث الطبيعيّة. أمّا منذ جائحة كورونا، فقد وقع حقّ جميع الأطفال في التعليم تحت التهديد في كلّ مكان، وفي الوقت نفسه، لكن بنسب متفاوتة. وتأثّر بالأخصّ الطلبة الأكثر فقرًا، والذين يعيشون في مناطق أزمات أخرى بصورة أكبر.

خلال الجائحة عانى ملايين الأطفال من انقطاع جزئيّ أو كلّيّ عن التعليم لمدد متفاوتة، وتحوّل كثير منهم إلى التعلّم عن بعد أو التعلّم الإلكترونيّ، وهو ما شكّل حالةً من التوتّر في صفوف الطلبة ومعلّميهم حول استمرار تقديم خدمة تعليم جيّد يتلاءم واحتياجات الطلبة المختلفة، وحول التباين في أوضاعهم الصحّيّة والاجتماعيّة والنفسيّة والاقتصاديّة، وساهم أيضًا في زيادة الفجوة المعرفيّة بين المجتمعات والأسر من خلفيّات مختلفة؛ فالطلبة من المدارس الخاصّة والتجمّعات الميسورة والدول الغنيّة لم يتأثّر وضعهم كثيرًا. أمّا الطلبة من المناطق المهمّشة والمخيّمات والتجمّعات الفقيرة والدول النامية، فلم يستطيعوا الالتحاق بالتعلّم عن بعد إلكترونيًّا بصورة كاملة أو دائمة، وذلك لغياب التجهيزات الإلكترونيّة أو ضعف البنية التحتيّة، أو عدم جاهزيّة أولياء الأمور والمعلّمين للمساعدة في تأمين ذلك على المستوى الفنّيّ والتقنيّ والتربويّ.

لقد ساهمت الجائحة في زيادة الفجوة الرقميّة، وتعميق انعدام العدالة الاجتماعيّة، وضياع حقّ الأطفال في التعليم الجيّد. لذا، على الدول العمل على تطبيق معايير ضمان التعليم في ظلّ الطوارئ والأزمات ضمن المحاور الآتية:

• المشاركة المجتمعيّة في العمليّة التعليميّة، وعدم الاعتماد الكلّيّ على الهيئات الرسميّة، لأنّها لا تستطيع ضمان التعليم الجيّد وحدها.

• التركيز على الاحتياجات المختلفة للطلبة لمنحهم الحقّ بالتعليم، والحقّ بالحماية والأمن، والحقّ بالدعم النفسيّ، ولتزويدهم بأدوات المقاومة والصمود والتحمّل والاستمرار، لإيصالهم إلى إحساس بالسلام الداخليّ والخارجيّ على الرغم من الظروف المحيطة.

• وضع خطّة طوارئ للتعليم تضمن تلبية الاحتياجات أعلاه، وتتواءم مع حالة الطوارئ والثقافة والبيئة، فلا تكون مستوردةً من ثقافات أخرى بصورة معلّبة، إذ إنّه ليس من خطّة واحدة تصلح للجميع.

• مشاركة الأطفال والشباب وأولياء الأمر في وضع خطّة الطوارئ، وإيجاد البدائل، والاستماع لصوتهم بوصفه صوتًا مهمًّا في العمليّة التعليميّة.

• توفير بدائل عدّة تتناسب مع كلّ التجمّعات والاحتياجات والقدرات، لضمان التنوّع والشموليّة في الخدمات ضمن البدائل المتاحة.

• تمكين المعلّم نفسيًّا ومهاريًّا ليستطيع مساعدة طلبته ودعمهم بصفته المحارب في الجبهة الأماميّة.

إنّ ما يتعرّض له الأطفال حاليًّا في ظلّ الجائحة من انتقاص لحقهم بتعليم جيّد، لهو ظاهرة خطيرة تهدّد مستقبل العالم، وعلينا إيجاد الحلول البديلة سريعًا لضمان عدم استمرار حالة التجهيل التي يتعرّض لها الكثير من الطلبة، لا سيّما في المناطق الأكثر فقرًا، والأقلّ حظًّا، والواقعة ضمن نطاق نزاع أو حرب.

وهذا لا يمنعنا من تسليط الضوء على الجانب الآخر للأزمات، فإنّ لها نتائج جانبيّة إيجابيّة، مثل امتلاك الطلبة مهارات ومعارف جديدة بسبب تحدّيات المرحلة، إذ تحتّم عليهم الاستعداد والتعلّم لضمان البقاء. على سبيل المثال: إنّ أزمة كورونا قد حوّلت النشاط الإلكترونيّ للطلبة عن التسلية وإضاعة الوقت إلى التعلّم والتشارك والتواصل العلميّ، وزوّدتهم بمهارات تقنيّة متنوّعة، وعرّضتهم لتجارب تعليميّة وتقويميّة غنيّة، سينتج عنها تغييرات في النظام التعليميّ مستقبلًا، فهذا المتعلّم لن يرضى الرجوع إلى الوراء بعد أن امتلك مهارات التعلّم الذاتيّ، وأصبح محورًا فعليًّا وشريكًا نشطًا في العمليّة التعليميّة. إنّ أطفالنا فلذات أكبادنا، وعلينا مساعدتهم للعيش في عالم آمن، واستخراج طاقاتهم الكامنة، فهم سيقودون العالم يومًا.

سائدة عفونة
مساعدة رئيس الجامعة للرقمنة والتعلّم الإلكترونيّ وعميدة كليّة التربية في جامعة النجاح الوطنيّة فلسطين

قصّتي مع محمّد: "علينا أن نثابر بالرغم من صعوبة بعض المواقف"

جنفياف أوديه

نستمع في هذا المقال إلى صوت ستيفاني، معلّمة للصفّ السادس في المرحلة الابتدائيّة في إحدى المدارس التي تستقبل طلّابًا مهاجرين ولاجئين في مدينة مونتريال في مقاطعة كيبك الكنديّة. وقصّة ستيفاني هي جزء من بحث حول عمل المعلّمين في صفوف تتّسم بالتنوّع (Audet et al., 2018-2021). كيف يتمثّل المعلّم دوره في سياق كهذا؟ إلى أيّ درجة يعمل على تعديل ممارساته، وتوفير موارد متنوّعة بهدف تطوير بيئة داعمة للطلبة جميعهم، باختلاف ثقافاتهم وأعراقهم؟

يعود اختيارنا لهذه القصّة إلى سببين:

- تشابه القصّة مع أيّة قصّة أخرى قد تحدث في أيّ صفّ في واحدة من المدارس في العالم العربيّ. ومكمن ذلك العلاقة التي تربط المعلّمة بطلّابها، العلاقة التي تتخطّى المنهج الدراسيّ، وتهدف إلى دعم الطالب على المستويات المعرفيّة واللغويّة والنفسيّة والعاطفيّة. من خلال رؤيتها للتعليم ودورها بصفتها معلّمة، تسرد لنا ستيفاني ما فعلته مع أحد طلّابها اللاجئين.

- الصعوبات التي يعانيها الطالب اللاجئ أو النازح في أيّ من المدارس في العالم العربيّ، قد يعانيها أو يعاني غيرها بنسب متفاوتة لأسباب مختلفة الطالب ذو الوضع المشابه في مدارس في دول أجنبيّة، إذ يبدو، كما سنرى في هذه القصّة، أنّ هؤلاء الطلّاب تشغلهم مسألة الهويّة، وأزمة الانفصال عن الوطن، والتعلّق باللغة الأمّ، وتعلّم اللغة الثانية، بصورة تعيق سرعة تطوّرهم الدراسيّ.

لم نختر هذه القصّة لنجاحها، إذ إنّ قصص النجاح في التعليم نسبيّة، والمهمّ هو أن يعي المعلّم دوره في التعرّف على واقع طلّابه، وأن يعمل على دعمهم مستخدمًا أساليب مختلفةً قد تفرضها عليه الأزمة.

تروي لنا ستيفاني قصّتها مع محمّد، وهو طالب لاجئ من أصل سوريّ، كان قد انضمّ حديثًا إلى صفّها. ونشير إلى كوننا تركنا كلامها كما هو دون أيّ تعديل منّا، إلّا ما اقتضته ضرورات الترجمة. تتحدّث ستيفاني عن تجربتها مع محمّد، ومن ثمّ تسرد لنا تأمّلاتها حول هذه التجربة.

تجربتي مع محمّد

في بداية العام، عندما وصل محمّد إلى صفّي، شعرت أنّه منغلق على نفسه، ولا رغبة لديه في التواصل مع الطلّاب الآخرين. أعتقد أنّه كان يمرّ بالعديد من التقلّبات العاطفيّة التي تجلّت في عزلته، وتعبيرات وجهه، وابتسامته النادرة، وقلّة دافعيّته. من الناحية الأكاديميّة، اكتشفت أنّه يواجه صعوبةً في القراءة والكتابة. كعادتي في بداية كلّ سنة دراسيّة، أعمل على تطوير بيئة صفيّة مناسبة لطلّابي، وأحاول أن أطوّر معهم علاقات إيجابيّةً. أهتمّ بسؤالهم حول لغتهم الأمّ، وهجرتهم، والبلد الذي أتوا منه. وكذلك كنت أفعل مع محمّد، سألته عن أمور تتعلّق بلغته وبلده، لكنّه لم يكن يجيبني، كان يرفض التحدّث في أيّ موضوع يتعلّق بلجوئه وحياته السابقة. شعرت أنّه "يفلت" منّي دون أن أتمكّن من تأسيس هذه العلاقة معه. كان يميل إلى عزل نفسه، وبالرغم من وجود طلّاب لاجئين سوريّين في المدرسة، لم يكن يبدو عليه أنّه يميل إلى تكوين صداقات. رفض مثلًا أن ينضمّ إلى فريق رياضيّ اقترحته عليه بعد أن لاحظت أنّه يملك مهارات متقدّمةً في الرياضة.

في البداية، شعرت بالعجز الشديد تجاه هذا الوضع. كانت هذه المرّة الأولى التي أختبر فيها موقفًا كهذا. وممّا زاد الأمر تعقيدًا، أنّ بقيّة المعلّمين والمرشدين في المدرسة ظنّوا أنّه يعاني من مشكلة سلوكيّة نفسيّة. لم أصدّق هذا؛ هناك شيء يجعله غير سعيد. كنت أبذل جهدًا، لأشرح لهم تصوّري عمّا قد يكون محمّد قد مرّ به مطالبةً إيّاهم بمنحه وقتًا ليتأقلم.

بعد محاولات كثيرة، تمكّنت من اختراق قوقعة محمّد. في مرحلة ما، كان على طلّابي أن يكتبوا نصًّا، فقرّرت أن أتحدّث إليه قبل إعطائهم هذه المهمّة الكتابيّة لعلمي أنّه لن يتمكّن من تنفيذها، ولفرط تعجّبي، أجاب عن تساؤلاتي هذه المرّة. أخبرني أنّه كان متميّزًا في صفّه في سوريّا، وأنّه ليس معتادًا على الإخفاق في دراسته. فهمت معاناته: منذ وصوله إلى كيبك، لم يكن قادرًا على إثبات كفاءته، لأنّ تعلّمه كان مرتبطًا بإتقان اللغة الفرنسيّة. كان يفشل في تعلّم هذه اللغة، وأعتقد أنّ هذا الفشل يعود إلى رفضه لها، لا لعدم قدرته على ذلك.

بعد هذا النقاش، بدأ محمّد يطرح عليّ بعض الأسئلة البسيطة حول مفردات لا يفهمها في الصفّ. بسبب كوني فهمت مشكلته ومن أجل أن أدعمه أكثر، طلبت إليه أن يبدأ كتابة النصوص باللغة العربيّة، ومن ثمّ يترجمها إلى الفرنسيّة، وهذا أمر كنت أطلبه من طلّابي عادةً، لأساعدهم في التأقلم وتعلّم اللغة الفرنسيّة. رفض هذا الأمر في البداية، قائلًا: إنّه لا داعي لأن يفعل ذلك ما دام عليه تعلّم الفرنسيّة، وأضاف: إنّني في كلّ الحالات

لن أفهم ما سيكتب. اضطررت إلى إقناعه أنّه أثناء كتابته باللغة العربيّة سيضع أفكاره على الورق، وأنّني وإن لم أتقن العربيّة، فأنا أثق به وبقدراته اللغويّة. أردت أن أشعره بتقديري له وللغته، وأن أمنحه فرصةً لإثبات كفاءته. كان في طور اكتساب اللغة الفرنسيّة، وشعرت بالإحباط لعدم تمكّنه من إظهار مهاراته الكتابيّة لي. افترضت أنّ كتابته باللغة العربيّة ستعيد له إحساسه بفاعليّته وثقته تجاه نفسه وقدراته.

لم أستسلم أبدًا. قرّرت أنّه عليّ أن أساعده في إتقان اللغة الفرنسيّة. كنت أكرّر دائمًا على مسمعه أنّه سينجح في تعلّم الفرنسيّة كما تعلّم العربيّة، وكان لهذه الاستراتيجيّة أثر فيه. أصررت على تثمين لغته، وكنت أطلب منه أن يلفظ لي بعض الكلمات بالعربيّة، وأسأله عن مرادفات بعض الكلمات، أخذ مساحةً أكبر، لكنّه ظلّ مقتصرًا على هذا الموضوع.

تطوّر أداء محمّد قليلًا، وأعتقد أنّ ما ساعده على ذلك إدراكه أنّني لن أسلبه لغته الأمّ، وأنّني هنا لدعم نجاحه، لا لإجباره على تعلّم الفرنسيّة التي كان يرفضها. لم يكن يريد أن يعبّر عن نفسه بهذه اللغة، لهذا لم يتكلّم. توصّلت إلى هذه النتيجة خلال عملي مع الطلّاب المهاجرين، بعضهم لا يريد تعلّم الفرنسيّة، ليس لأنّه لا يستطيع، لكن لأنّه يرفض ذلك. إنّه شيء عاطفيّ. لذلك، كان اكتساب اللغة هدفي الأوّل مع محمّد. أردت أيضًا مساعدته على الاندماج في مجتمعه من خلال تقديم موسيقا كيبيك وموسيقا فرنسيّة.

اعتمدت استراتيجيّات مختلفة معه بدءًا بتجزئة النصوص له ليفهمها، وإعطائه الكثير من نصوص الاستماع، وصولًا إلى دمجه ضمن مجموعات عمل صفّيّة ليتعلّم الاستماع والحوار، مرورًا بالسماح له باستخدام خدمة الترجمة من "جوجل". حقيقةً، هذه المرّة الأولى التي يعطي فيها تنوّع الوسائل التي أضعها نتائج قليلة جدًّا. شعرت بالعجز في مواجهة افتقاره إلى الحافز، وإخفاقاته المتكرّرة، وتقدّمه البطيء.

أدرك أنّه ثمّة أمور أخرى تنقصنا معرفتها بصفتنا معلّمين، فنحن غير مجهّزين جيّدًا للتعامل مع "حداد ما بعد اللجوء" الذي يعاني منه بعض طلّابنا. كيف ندير كلّ هذا؟ عندما تهتمّ بأحد الطلّاب ويرفض التحدّث معك، ماذا يمكنك أن تفعل؟

في نهاية العام، وصل محمّد إلى مرحلة يمكنه الإجابة عن الأسئلة بتلخيص فهمه لما يقرأ. استخدمت كلّ ما أمكنني من وسائل لأقنعه بتعلّم اللغة الفرنسيّة. أذكر أنّني عندما التقيت بوالديه، أخبرتهما أنّ ابنهما بحاجة إلى أن يفهم أنّه لن يعود إلى سوريّا، ليس في المستقبل القريب على الأقلّ. وقلت لمحمّد: "والداك اتّخذا قرار المجيء إلى كيبيك، وإذا كنت تريد أن تكون مميّزًا كما كنت في المدرسة في سوريّا، فعليك أن تنجح هنا!"

تأمّلاتي حول التجربة

عندما أنظر إلى تلك التجربة الآن، أفترض أنّه كان بإمكاني العمل أكثر مع العائلة لمساعدتي في فهم محمّد. أشعر أنّني لو تمكّنت من الارتباط به، لكانت تجربته أكثر نجاحًا. تطوّرت علاقتنا على مدار العام، كان يأتي ليحدّثني ويسألني أسئلةً، لكنّه لم يأت يومًا ليحدّثني عن نفسه. كان ثمّة تطوّر في العلاقة، لكنّه الطالب الوحيد في مسيرتي المهنيّة الذي لم أتمكّن من الوصول إلى مكنوناته.

آلمني أن أراه يذهب نهاية العام دون أن ينظر إلى الوراء، وأن يغادر دون أن أبني علاقتي معه، لكنّني في الوقت نفسه كنت سعيدةً بإخباره أنّه اجتاز اختبارات وزارة التربية والتعليم، وأنّه سينتقل إلى المرحلة الثانويّة. لم يظهر أيّ ردّة فعل تجاه هذا.

أدرك أنّنا في التعليم لا نحصد سريعًا ثمار ما نزرعه. يأتي هذا لاحقًا في رحلة الطالب. أعلم أنّ تدخّلاتي مع محمّد أحدثت فرقًا معه، وأنّه أدرك أن تعلّم الفرنسيّة لم يكن على حساب لغته الأمّ. أعتقد أنّني جعلته يفهم تقديري لأهمّيّة موروثه، لكنّ الحداد على حياته السابقة كان طويلًا جدًّا. رحيله عن سوريّا والصعوبات في المدرسة في

كيبيك، كلّ ذلك أصابه في العمق. ولهذا، أرى أنّنا يجب أن نهتمّ بصفتنا معلّمين لهذه الأمور. علينا أن نخترق الفقّاعة التي بناها الطالب حول نفسه، وألّا نحيل مشكلته إلى فشل أو مشاكل سلوكيّة؛ فالطلّاب المهاجرون لا يسمحون لنا دائمًا بالتعرّف إلى حياتهم السابقة وثقافتهم، ولكنّ هذا لا يعني أن نستسلم. هؤلاء الطلّاب يحتاجون إلى اهتمام زائد. هم لا يأتون إلى الصفّ أبدًا لإحداث مشاكل لمعلّميهم. في رأيي، ثمّة دائمًا شيء ما يختبئ وراءهم، وأعتقد أنّ أكثر ما يؤتي ثماره معهم هو محاولة اكتشافه؛ عندما لا يكون الطالب متحمّسًا، فثمّة سبب وراء ذلك. إنّها ليست مسألة كسل. لهذا، أكره أن أسمع بعض المعلّمين يقول: "هذا خطأ الوالدين! لا يدعمان الطالب بما فيه الكفاية!" علينا أن نركّز على ما يمكننا نحن فعله في الصفّ، دون الحكم على الأهل؛ لأنّنا لا نعرف ما يمرّون به.

في حالة محمّد، كان لديه بالتأكيد جروح عاطفيّة لا يمكنني تجاهلها، ويجب ألّا نتجاهل هذه الخلفيّة، وكلّ هذا الأثر الذي يمكن أن تحدثه في الطلّاب الجدد. علينا أن نأخذهم إلى حيث هم، وأن نجعلهم يتقدّمون وفقًا لذلك بطرائق تدريس فعّالة تغطّي احتياجات المجموعة. نجحت استراتيجيّاتي التي نفّذتها مع محمّد، لكن على نطاق أصغر مقارنةً بالطلّاب الآخرين. كان من الممكن أن أصاب بالإحباط بسهولة وأقنع نفسي أنّ هذا الطالب لن ينجح، وأوصي بأن يذهب إلى مسار خاصّ في المدرسة الثانويّة، لكنّني لم أفعل ذلك. كان بإمكانه بسهولة أن يقضي سنته في مؤخّرة الصفّ دون أن يزعجني أبدًا، لكنّني

جنفياف أوديه
أستاذة في قسم إدارة التعليم والتكوين المتخصّص
جامعة الكيبيك في مونتريال
كندا

التعلّم في دول اللجوء: أسئلة الاعتراف والانتماء

دراسة حالة الطلّاب السوريّين في بريطانيا

جمانة الوائليّ

"مكاني ليس في المدرسة، ثمّة صوت ما في داخلي يخبرني أنّ هذا ليس مكاني... كيف أشعر بالانتماء وأنا لا أحظى بأدنى أساسيّات الاحترام أو التقدير؟"

كانت هذه كلمات سلطان ردًّا على سؤالي عن انتمائه إلى مدرسته التي أمضى فيها ما يربو عن خمس سنوات منذ كان طالبًا في الصفّ السابع.

سلطان، يافع سوريّ يدرس في المرحلة الثانويّة في إحدى المدارس في جنوب غربيّ العاصمة البريطانيّة، وهو جزء من مجموعة بحثيّة تضمّ سبعة تلاميذ في مثل مرحلته العمريّة. يحاول البحث، نقل صورة عن تجارب الطلّاب السوريّين الذين حطّت بهم رحال اللجوء في بريطانيا ليبدؤوا رحلة التعلّم المدرسيّ الذي تؤطّره وتحكمه عوامل عدّة، يتلخّص أهمّها في ضرورات التأقلم في بيئة جديدة تنطوي على عدد من التحدّيات بدءًا من تعلّم اللغة، ووصولًا إلى الشعور بأنّهم جزء منتمٍ إلى هذه البيئة. غير أنّ الوصول إلى شعور حقيقيّ بالانتماء في قصص اليافعين السبعة دونه عقبات عديدة، يجمعها مبدأ واحد هو افتقادهم إلى الاعتراف (May, 2015)، الذي يتلخّص بشعور الفرد في مجتمع مستجدّ بالحبّ والاهتمام أوّلًا وباحترام الفرد وحقوقه ثانيًا وبالتقدير ثالثًا، بوصفها لبناتٍ أساسيّةً للوصول إلى التوازن النفسيّ والحياة المستقرّة من جهة (Honneth, 1995)، وتأثير ذلك في سياق البحث على عمليّة التعلّم المدرسيّ ومخرجاتها من جهة أخرى.

وعلى أنّني لن أخوض في النواحي النظريّة لهذه المبادئ، فإنّني سأناقشها من خلال تجارب التلاميذ، لإلقاء الضوء على أهمّيّة الاستماع إلى الأطفال المتعلّمين، وتقييم تجاربهم من خلال طرحهم لها وفهمهم إيّاها، والولوج إلى عوالمهم أوّلًا قبل كلّ شيء، في سبيل الوصول إلى إدراك عميق لأهمّ المشكلات والتعقيدات التي يصطبغ بها تعليم الأطفال اللاجئين في بلاد اللجوء. وعليه فإنّ أهمّ مخرجات البحث حسب شهادات التلاميذ كانت أنّ ثلاثيّة الاعتراف- الانتماء- التعلّم، إنّما تدور حول نقطة مركزيّة واحدة: العلاقة مع المعلّمة، وهذا ما سأناقشه باستفاضة في متن هذا المقال.

العلاقة بين المعلّمة والطالب

1- الاهتمام

في المحادثة الآتية التي جرت ضمن المجموعة البحثيّة، يناقش التلاميذ مسألة العلاقة بين الطالب والمدرّس، مؤكّدين على أنّ الاهتمام والرعاية تحت مسمّى الحبّ من منظورهم هو العنصر الأساسيّ في هذه العلاقة، وأنّ غيابهما يؤدّي بصورة مباشرة وغير مباشرة إلى عزوفهم عن التعليم.

عمَر (15 عامًا): كلّ الموضوع يكمن في علاقتك مع المعلّمات، المعلّمة تهتمّ أكثر بمن تحبّ من التلاميذ... لكنّني لست في نطاق هذا الاهتمام لأنّني لا أجيد اللغة الإنجليزيّة بشكل يعجبها... قد لا يكون هذا كرهًا، لكنّه بالتأكيد عدم اهتمام... العقاب هو سلاحها الأوّل ولا يهمّها أنّ إرسالي إلى خارج الصفّ عقابًا [سيفضي إلى تقصيري] في التعلّم والدروس لأنّها لا تحبّني... والنتيجة أنّني لا أتعلّم شيئًا، ولا أفهم كيفيّة حلّ الواجبات. وهكذا بقيت أدور في دائرة الإرسال إلى العقاب والتراجع الدراسيّ إلى أن أصبحت أهرب من الدروس وأحيانًا كثيرةً من المدرسة.

سلطان (14 عامًا): وهكذا نكره المعلّمة، وكلّما ازداد هذا الكره أصبح من المستحيل أن تحلّ هذه المشكلة؛ لأنّه لا مجال للنقاش مع المعلّمين... وحتّى حين نحاول التحدّث إليهم فإنّنا نقابَل بالجواب نفسه "لا تجادلني وإلّا عاقبتك"... ثمّ لا يصبح للمحاولات أيّ معنىً لأنّ الانطباع الذي تشكّل عند المعلّمين يبقى إلى الأبد مهما حاولنا تغييره.

ملاك (14 عامًا): كلّنا معرضون للخطأ، لكنّ [عبء] تبرير الخطأ أو التعبير عن احتياجاتنا داخل الصفّ مثلًا [يقع على عاتقنا] ... وحين لا نحسن التعبير عن مواقفنا بسبب عائق اللغة أحيانًا يزداد الأمر سوءًا، وكلّما حاولنا الإسهاب في شرح المواقف، اعتبر المعلّمون ذلك وقاحةً منّا وبدؤوا بالصراخ، لذا فقد توقّفنا عن الشرح.

ماجد (14 عامًا): المشكلة في صراخ المعلّمة أنّه يخيفني... وأنّه يبقى يدور في رأسي طيلة اليوم، أبقى أفكّر في المشكلة، ولا أستطيع التركيز في دروسي، ونتيجةً لهذا لا بدّ أن أذهب إلى العقاب، لأنّني قصّرت في دروسي وهكذا.

عامر (15 عامًا): وقد أصبحت أكره المدرسة بسبب هذه المشاكل... حين تحبّ المعلّمة تلاميذها، فإنّها تعمد إلى حلّ المشكلات معهم للوصول إلى بعض التفاهمات، وهذا لا يحصل هنا... كلّ ما نحصل عليه هو السمعة السيّئة في المدرسة.

تبيّن شهادات التلاميذ كيف أنّ غياب الاهتمام والرعاية يعدّ العائق الأكبر في وجه بناء علاقة صحّيّة بين المدرّس والتلميذ، ويؤدّي إلى تقويض رغبة الطالب في متابعة دروسه، وترسيخ صورة سلبيّة للتعلّم في ذهنه. لقد أوضح

التلاميذ أنّ تكرار هذه التجارب يوميًّا على مدى سنوات أدّى إلى تضاؤل رغبتهم في المحاولة، وميلهم إلى الشعور بالتوتّر الشديد والخوف في حضرة المعلّمين، وهو ما أثّر سلبًا في قدرتهم على الاستيعاب ومتابعة الدروس، وأفقدهم الأمل في محاولة بناء علاقة صحّيّة مع المعلّمين الذين يرفضون، حسب تعبيرهم، تغيير مواقفهم تحت أيّ ظرف. ولعلّ تشديد الطلّاب على استخدام مفردات كالحبّ والكراهية يعزّز الانطباع بأهمّيّة هذه العلاقة، ودورها في تعزيز تعلّمهم الذي لخّصه معظمهم بالقول: "حين نحبّ المعلّمة فإنّنا نحبّ المادّة ونجتهد في تعلّمها".

كذلك، ونتيجةً لما سبق، فإنّ التعبير عن احتياجات التلاميذ الضروريّة للتعلّم، ولضمان مستوىً من الرفاه، أضحى عبئًا على كاهل التلاميذ، ناهيك عن عدم الاستجابة لهذه الاحتياجات من قبل المعلّمين، الأمر الذي يسبّب تنامي شعور الطلّاب بالانفصال عن المدرسة والمعلّمين، ويرسّخ نمطًا من عدم الانتماء يشوبه الشعور بالإهمال، الذي يعبّر عنه الطفل بغياب الحبّ (Moore, 2013).

2- الاحترام

إنّ الاحترام بوصفه ركنًا من أركان نظريّة الاعتراف يتلخّص باعتراف المحيطين بتفرّد الإنسان، وقدرته على التصرّف بمسؤولية في نواحي حياته، ما يعني الاعتراف بحقوقه المتساوية مع حقوق أفراد المجتمع كافّةً. وفي نطاق المدرسة، فإنّ هذه الناحية تتمثّل بمعاملة التلميذ كإنسان ذي إرادة وحقّ وقرار فرديّ مسؤول ينتج عنه قدرته على الإحاطة بتعلّمه إلى حدّ ما في مساحة ممنوحة من الحرّيّة تسمح بالاستفادة من خبراته السابقة، والبناء عليها في سبيل تعلّم خبرات جديدة، وتمنحه تنوّعًا في الخيارات بوصفه إنسانًا يتشارك الحقّ في التعلّم نفسه مع جميع التلاميذ (Thomas, 2012).

إلّا إنّ هذه العناصر هي تحديدًا ما يفتقده التلاميذ الذين شملهم البحث. ويبدأ ذلك منذ المرحلة الأولى لقبول الطلّاب في مدارس محدّدة تقع في مناطق معيّنة تكون عادةً مأهولةً باللاجئين والمهاجرين والأقلّيّات، وتصنّف كمدارس ذات مستوىً تعليميّ منخفض عمومًا. هذا إضافةً إلى سياسة فصل التلاميذ إلى مجموعات تعتمد على كفاءة الطالب، حيث يوضع الطالب اللاجئ في المجموعات الأضعف عمومًا بحجّة حاجته إلى الدعم اللغويّ، وغالبًا ما يبقى الحال كذلك لبقيّة الأعوام الدراسيّة حتّى في حال تغيير مستواه نحو الأفضل. وكلّ هذا يعني أنّ حقّ هؤلاء التلاميذ في الاختيار لا يتساوى مع بعض أقرانهم، ويترافق ذلك مع عدم قدرتهم على تغيير واقعهم التعليميّ، ما يؤدّي إلى حالة من اليأس وغياب الدافع للتعلّم والإنجاز، كما يعبر سلطان الذي يدرس الآن في الصفّ العاشر:

"المدرسة تحدّ من طموحي وتفقدني الأمل في قدراتي... لأنّني لا أجد فائدةً من المحاولة، وهم يرفضون تغيير تقييمي التعليميّ منذ الصفّ السابع، ويعاملونني كتلميذ من الدرجة الأخيرة".

يضيف عمَر أنّ الاحترام المتبادل بين التلاميذ وبعض المعلّمين والمعلّمات مفقود نظرًا "للنظرة الدونيّة"، التي يحملها بعضهم نحو الطالب اللاجئ: "المعلّمة (أ) تعيد على مسامعي دائمًا أنّني ناكر للجميل، وأنّني يجب أن أكون ممتنًّا لأنّني منحت فرصةً للعيش والتعلّم في هذه البلاد الآمنة... و[تصمني] دائمًا بأنّني تشرّبت العنف بسبب الحرب في سوريّا... إنّها لا تحترم كوني [إنسانًا ذا مشاعر وشخصيّة معيّنة]... وتعاملني على أساس ما تحكم هي به"

هذه الشهادة الأخيرة تلقي الضوء كذلك على تسليم معظم المعلّمين والمعلّمات بأنّ الأطفال السوريّين يعانون من صدمة الحرب واللجوء، التي تؤدّي بالضرورة إلى تقصيرهم في الدراسة (Rutter, 2006)، لتكون النتيجة عزوف بعض المعلّمين عن تقديم أيّ دعم يذكر للتلاميذ، بدلًا من التعرّف إليهم عن قرب، والبحث عن حلول لمشكلاتهم، واحترام نقاط القوّة لديهم، واستغلالها لدفعهم نحو الأمام.

3- التقدير

إضافةً إلى ما سبق ذكره من غياب التقدير لتجارب الأطفال التعليميّة السابقة والاستفادة منها لبناء تعليم فعّال، فإنّ المدارس في بريطانيا تعتمد كثيرًا على نظام الاختبارات المعياريّة، وهو ما ينتج عنه اهتمام المعلّمين والمدرسة

ككلّ بشعب معيّنة من التلاميذ المؤهّلين للنجاح في هذه الاختبارات لرفع تقييم المدرسة عمومًا، ويستبعد من ذلك الأطفال اللاجئون (McIntyre & Hall, 2018)، الذين يرون بالنتيجة ألّا أهمّيّة لقدراتهم أو إنجازاتهم الدراسيّة، وأنّهم بذلك يعامَلون بصورة أدنى من أقرانهم في العمليّة التعليميّة.

يعبّر ماجد عن ذلك بالقول: "لا فائدة من بذل الجهود المضاعفة، إذ إنّ الاهتمام [ينصبّ] على مجموعتين فقط من التلاميذ الذين سينجحون في الامتحانات بدرجات عالية... أمّا أنا فيكفي أن أحقّق الحدّ الأدنى من النجاح."

كذلك، فإنّ ما ذكره التلاميذ عن عدم اهتمام المعلّمين بمدى فهم الطالب للدروس وتطبيقها، والذي يتجلّى في سهولة إرسالهم المتكرّر خارج الصفّ بوصفه نوعًا من العقاب، يشي بعدم اهتمام واضح لما يمكن أن يحقّقه الطالب في حال قامت المعلّمة ببذل بعض الجهد لحلّ المشكلات وتفادي الملابسات المتعلّقة بها.

4- غياب الاعتراف والانتماء

يتبيّن إذًا من شهادات التلاميذ أنّ الاعتراف بمحاوره الثلاثة غير متحقّق في ظروفهم الحاليّة، وأنّ غيابه في هذه الحالة يعنى بالضرورة إبعاد الشخص، وتأكيد عدم انتمائه إلى المجموعة المعنيّة (المدرسة) (May, 2015).

وتتقاطع هذه المحاور بصورة جليّة مع تعريف الانتماء إلى المدرسة كما تصفه الدراسات، والذي يتمثّل في شعور التلميذ بأهمّيّته الفرديّة وقبوله واحتواءه وتشجيعه، وكذلك بأهمّيّة دوره بوصفه عضوًا فعّالًا في نطاق المدرسة والنشاطات الصفّيّة. على هذا، فإنّ الانتماء يتجاوز التعاملات المبنيّة على مشاعر سطحيّة إلى تقديم دعم حقيقيّ واحترام استقلال الطالب وتفرّده (Goode-now, 1993)، وهي أمور يغيب معظمها، إن لم يكن كلّها، حسب ما يروي التلاميذ مشدّدين على شعورهم بعدم الانتماء، وبأنّهم يعاملون كعبء ثقيل، وما يترتّب عن ذلك من سلوكيّات، وسياسات مدرسيّة تعزّز دلك الشعور وتؤكّده. كذلك، يربط الطلّاب هذا الشعور بضعف الدافع للتعلّم وبالعزوف عنه، وهو أمر أكّده الطلبة في شهاداتهم، كما أكّدت عليه دراسات عديدة في هذا المجال، وهي ترى أنّ للانتماء دورًا بالغ الأهمّيّة في تحفيز الطالب وتحقيق نجاحه المدرسيّ ورفاهه المعنويّ (Goodenow, 1993). ولعلّ أكثر ما يعكس عدم الانتماء، وهو ما أودّ أن أختم به المقال، ما قاله عمَر ردًّا على سؤالي عن سبب نقشه كلمة (Arab) على ظاهر يده:

"دائمًا ما يذكّرونني بأنّني لاجئ، وأنّني لا أنتمي إليهم أو لا أستحقّ [ما منّوا عليّ به]... لكنّني أنتمي [بفخر] إلى مكان ما وعائلة ما، وسأعود إلى بلادي يومًا ما ... ألن تنتهي الحرب يومًا؟"

جمانة الوائليّ
محاضرة في كليّة لندن الجامعيّة
UCL Institute of Education
المملكة المتحدة

المراجع:

- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools, 30* (1), 79-90.

- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The Moral Grammar for Social Conflict.* John Wiley & Sons.

- May, V. (2015). *When Recognition Fails. Sociology, 50* (4), 748-63.

- McIntyre, J. and Hall, C. (2018). Barriers to the inclusion of refugee and asylum-seeking children in schools in England. *Educational Review, 72* (5), 583-600.

- Moore, A. (2013). Love and Fear in the Classroom: How "Validating Affect" Might Help Us Understand Young Students and Improve their Experiences of School Life and Learning'. In M. O'Loughlin (Eds.), *The Uses of Psychoanalysis in Working with Children's Emotional Lives* (p. 285-304). Jason Aronson, Inc.

- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK.* Open University Press.

- Thomas, N. (2012). Love, Rights and Solidarity: Studying Children's Participation Using Honneth's Theory of Recognition. *Childhood, 19* (4), 453-66.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

مهمّات استقصائيّة في المختبرات الافتراضيّة

أمل أبو زايد

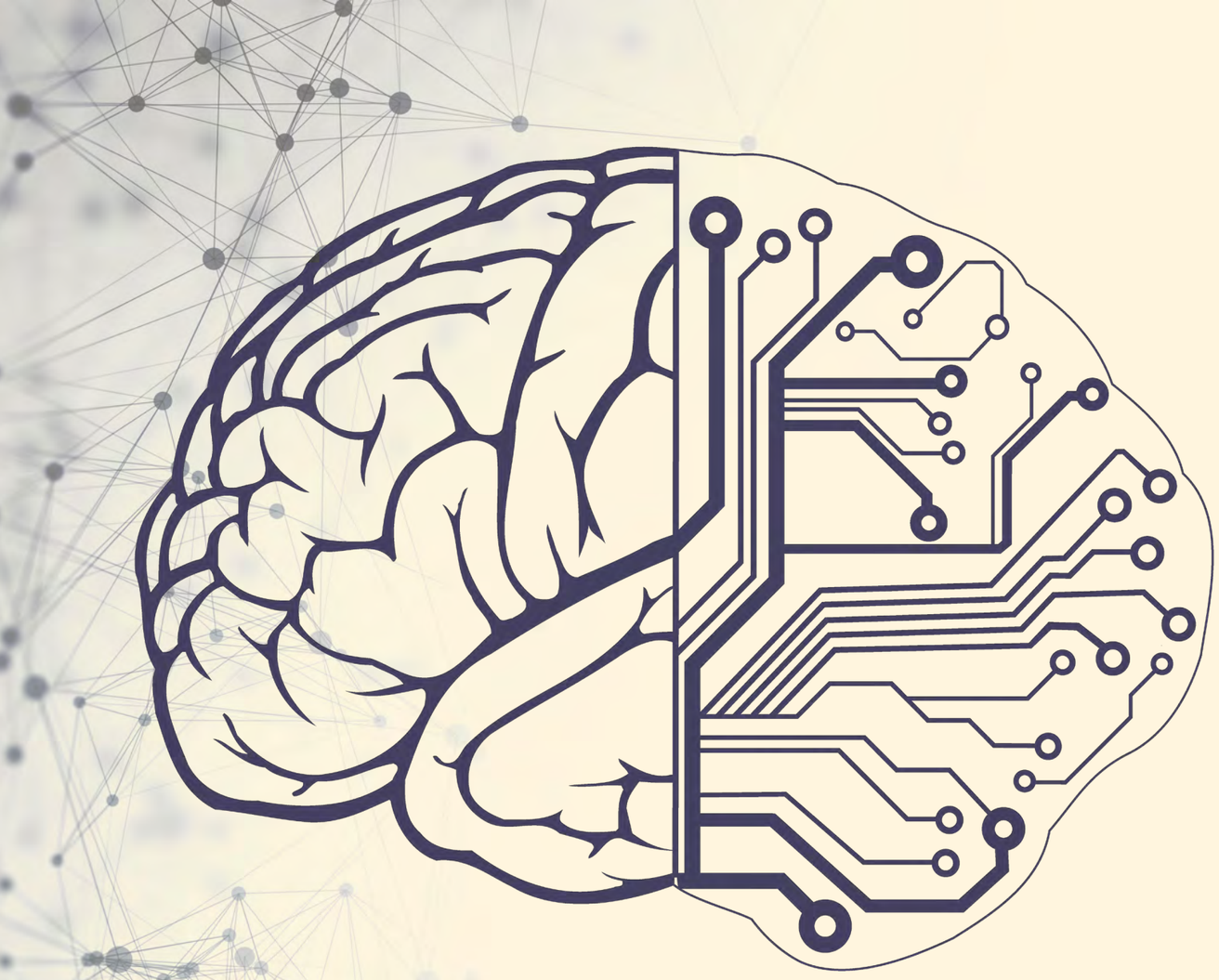
يتطلّب تعلّم العلوم بفاعليّة طالبًا نشطًا، يعمل بوصفه باحثًا صغيرًا يفكّر كعالم على قدر مكتسباته العلميّة. ويتطلّب أيضًا ممارسةً عمليّةً لمهارات العلم كالاستقصاء، والاستقراء، واستخراج البيانات، وتسجيل الملاحظة، وتفسير الظواهر، وضبط التجربة، ويحدث هذا كلّه عن طريق توظيف المختبرات العلميّة.

في زمن الجائحة وفي ظلّ التعلّم عن بعد، ابتعد الطلّاب عن مدرستهم، ولازموا الشاشات الإلكترونيّة. على مستوى تعلّم العلوم، كان التحدّي قائمًا بسبب البعد عن المختبر، وأصبح من الصعب تطبيق هذه المهارات مع الطلبة، لكن مع توفّر بعض المختبرات الافتراضيّة على شبكة الإنترنت تكوّنت نقاط الالتقاء بين الهدفين، فالمختبر الافتراضيّ متوفّر على الشبكة المعلوماتيّة التي يستخدمها الطالب في ظلّ التعلّم الإلكترونيّ، التعلّم الذي أصبح ضرورةً من ضرورات العصر، وطريقةً لمواجهة الظروف الصعبة أو الطارئة.

يهدف هذا المقال إلى:

1. تسليط الضوء على الممارسات الطلّابيّة الصحيحة في المختبرات الافتراضيّة، وذلك من خلال جعل المعلّم ميسّرًا يساعد في تحقيق عمليّة التعلّم القائمة على نشاط الطالب، والنظريّة البنائيّة، والاستقصاء الموجّه، بعيدًا عن التلقين والعرض العلميّ الذي يجعل الطالب مجرّد مستقبل.
2. تقديم نموذج ناجح للمعلّمين في كيفيّة تصميم المهمّات المخبريّة بطريقة تجعل اكتساب مهارات العلم أثناء ممارسة التجارب أمرًا ممكنًا.

تعرّف المختبرات الافتراضيّة بكونها بيئات تعليم وتعلّم إلكترونيّةً افتراضيّةً، تحدث فيها محاكاة المختبرات ومعامل العلوم الحقيقيّة، وذلك بتطبيق التجارب العلميّة افتراضيًّا، بصورة تحاكي التطبيق الحقيقيّ، وتكون متاحةً للاستخدام من خلال الأقراص المدمجة أو من خلال موقع على شبكة الإنترنت (الراضي، 2008).



أكّد Kirchner and Huisman (1998) أنّ استخدام المختبرات الافتراضيّة يسهم في تنمية عمليّات العلم الأساسيّة لدى الطلّاب كالملاحظة والقياس، كما يساعد الطلّاب على اكتساب مهارات التفكير العلميّ، خاصّةً المهارات العقليّة العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم. ولأنّ المختبرات الافتراضيّة توجد في فضاءات وبيئات التعلّم الإلكترونيّة، كان لزامًا علينا أن نحسن استخدامها بما يتناسب مع مبادئ التعلّم النشط والنظريّة البنائيّة، إذ إنّ النظرة التربويّة الحديثة (البنائيّة) تنادي باستخدام التدريس الإلكترونيّ لتحقيق التعلّم الذاتيّ، واكتساب الخبرات بإتاحة الفرصة للطلّاب لاكتساب معرفتهم الخاصّة وبنائها بأنفسهم (الأنصاريّ، 1996).

بذرة وفكرة

بدأ التحدّي مع أوّل درس من وحدة "الكهرباء في حياتنا" من منهاج العلوم للصفّ التاسع، وهي وحدة تتضمّن مفاهيم وقوانين ومبادئ فيزيائيّةً، وتتطلّب إتقانًا لمهارات العلم لدى الطلّاب. مع بداية الدرس الأوّل في الصفّ الافتراضيّ، وقد كان يتناول الدارة الكهربائيّة البسيطة، تكوّن لديّ شعور بعدم الرضا؛ فليس هكذا تُعلّم العلوم! إنّ الفيزياء إذا عُلّمت بصورة نظريّة دون تطبيق عمليّ تواجه صعوبةً في الاستحواذ على اهتمام الطلبة. فكّرت: إن استمرّ الحال هكذا فستفقد طالباتي الدافعيّة، ثمّ أبحرت لحظةً في خيالي وتساءلت: أين مختبرنا الواقعيّ بأدواته وإمكاناته وروحه؟ هل يمكننا أن نتحلّى بالمرونة لنجد البديل في العالم الرقميّ؟

بعدها، في أثناء تصفّحي لمجتمعات التعلّم المهنيّة لمعلّمي العلوم، لاحظت استخدامًا لتطبيقات المحاكاة والمختبر الافتراضيّ من قبل بعض المعلّمات القديرات، لكن كان استخدامها ما زال قائمًا على فكرة العرض العلميّ، أو التجريب غير المنظّم الذي يفتقر إلى تصميم موقف تعليميّ مخبريّ قائم على نشاط الطلبة ومهارات العلم. من هنا جاءت بذرة المشروع الذي يتمثّل في إنشاء مهمّات مختبر قائمة على تنمية مهارات العلم والتعلّم التفاعليّ النشط باستخدام المختبرات الافتراضيّة والمحاكاة.

كيف نصمّم مهمّةً تعليميّةً للمختبر الافتراضيّ عن بعد؟

تتطلّب المهمّة تصميمًا موائمًا للمختبر الافتراضيّ، يكون قائمًا على الاستقصاء، وتوظيف مهارات العلم، ومهارات التجربة العلميّة مثل: (الملاحظة، التجريب، ضبط متغيّرات التجربة، تدوين البيانات، تنظيمها، الاستقراء، إيجاد العلاقة بين المفاهيم المختلفة) بشرط أن يمكن توظيفها في التعلّم عن بعد عبر الصفوف الافتراضيّة، ويجب أن تتضمّن المهمّات تعليمات واضحةً حول إمكانات المختبر، وتعليمات التجربة، وتقارير قائمةً على التجريب والاستقصاء الموجّه، وذلك عن طريق ما يأتي:

1. استكشاف مواقع أو برمجيّات المختبر الافتراضيّ الموجودة على الشبكة المعلوماتيّة، وثمّة العديد من المواقع المجّانيّة أو المدفوعة.
2. اختيار المناسب من المختبرات الافتراضيّة للموضوع المراد تناوله في الموقف التعليميّ.
3. البحث في إمكانات المختبر الافتراضيّ لتحديد صورة عامّة لكيفيّة تصميم موقف الاستقصاء الموجّه خلال المحاكاة.
4. تحديد عناوين التجربة العلميّة من الوحدة الدراسيّة في المنهاج "الكهرباء للصفّ التاسع في مادّة العلوم".
5. إعداد تقرير قائم على نشاط الطالبة، يبدأ بطرح تساؤل يتطلّب بحثًا ضمن استراتيجيّة الاستقصاء الموجّه، ويحتوي التعليمات والموادّ اللازمة، والجداول اللازمة لتدوين البيانات الناتجة وكلّ من الملاحظة والاستنتاج. وقد أعددت تقارير بمهارات متقدّمة مثل: الرسم البيانيّ، وحساب الميل، والتنبّؤ بالقيم. وكانت تستهدف الطالبات الموهوبات والمتفوّقات، وفي بعض التجارب البسيطة التي لا تحتوي الكثير من البيانات لتدوينها وتحليلها، أعددت تقارير تفاعليّةً لزيادة الدافعيّة والتشويق أثناء ممارسة العمل المخبريّ الافتراضيّ.
6. تسجيل فيديو تقوم فيه المعلّمة بتوضيح إمكانات المختبر، وتعليمات العمل، مع تلميحات بسيطة. يستهدف الشريط التجربة المراد تنفيذها من قبل الطالبات، وهو إحدى وسائل التعلّم الإلكترونيّ غير المتزامن. تستعين الطالبة بالفيديو لتنفيذ التجربة في

أيّ وقت تختاره، يمكن للمعلّم أيضًا أن يشرح إمكانات المختبر الافتراضيّ بصورة متزامنة عبر اللقاءات المباشرة مع الطلبة في الصفّ الافتراضيّ.

7. إرفاق كلّ من الفيديو والتقرير ورابط التجربة ضمن الصفّ الافتراضيّ، لتقوم الطالبات بعدها بممارسة العمل المخبريّ بطريقة الاستقصاء الموجّه مستعينات بالمرفقات، ليصلن من خلالها إلى المفهوم أو القانون الخاصّ بالتجربة.
5. تقديم التغذية الراجعة حول ما يخصّ الأداء ونتائج التجربة عبر الصفّ الافتراضيّ من قبل المعلّمة على خانة المهمّة الخاصّة بكلّ طالبة.

تجربة واستقصاء موجّه عن بعد

بعد قيام الطالبات بتنفيذ التجربة، وممارسة الاستقصاء الموجّه، تغيّر وجه التفاعل في صفّنا الافتراضيّ، وزادت حماسة الطالبات، وكُسر جمود المادّة العلميّة، حتّى إنّ بعض الطالبات بادرن بشرح التجارب، وعرض النتائج في حلّة تكنولوجيّة باستخدام فيديو قدّمنه تطوّعًا لمساعدة زميلاتهنّ الأخريات، كما بادرت بعض الطالبات بطرح تساؤلات أثناء تقديم التغذية الراجعة.

مسوّغات المختبر الافتراضيّ

1. أدّى غياب الطلّاب عن المختبر العلميّ في ظلّ جائحة كورونا إلى انخفاض في ممارسة مهارات العلم التي اعتاد الطلّاب اكتسابها عند ممارسة عمليّة التعلّم وإجراء التجارب في المختبرات الواقعيّة.
2. يواجه توظيف المختبر العلميّ في مدارسنا تحدّيات كثيرةً، منها محدوديّة الأدوات والموادّ المخبريّة وزيادة عدد الطلّاب في الفصل الدراسيّ، ممّا يعوق انخراط الطلّاب الكامل في العمل المخبريّ، ويزيد من ميل معلّمي العلوم إلى اللجوء إلى توظيف العروض العلميّة بدلًا من الاستقصاء والتجريب على يد الطلبة.
3. في ظلّ استخدام المعلّمين للكثير من التطبيقات المصاحبة للتعلّم عن بعد، لوحظ أنّ معظم التطبيقات تقوم على مراجعة المحتوى التعليميّ المدرَّس للطالب بطريقة التلقين البعيدة عن عمليّة بناء المعرفة تدريجيًّا، وهذا لا يجعل تعلّم الطالب تعلّمًا نشطًا، ولا يدعم النظريّة البنائيّة في عمليّة التوصّل للمفاهيم وتفسير الظواهر واستنتاج القوانين.

خاتمة

في ظلّ المتغيّرات العالميّة التي تفرض نفسها على عمليّة التعلّم، من الواجب علينا التأقلم لجعل التعلّم مناسبًا للجيل المرتبط بالعالم الرقميّ، لكي نوفّر الدافع المستمرّ لعمليّة التعلّم. إنّ هذا الجيل قد يبهرنا بإمكاناته في توظيف المعرفة رقميًّا، وحبّه للتحدّي، واقتحام الجديد من التطبيقات والبرامج.

لا أنسى أبدًا فكرة إحدى الطالبات في أثناء خوضهنّ هذه التجربة الممتعة، إذ تأكّدت من حلّ إحدى المسائل عن طريق تطبيق بيانات المسألة في محاكاة على المختبر الافتراضيّ. هكذا يمثّل المختبر الافتراضيّ للطالبة مصدرًا للتغذية الراجعة تستعين به بنفسها، فتألف التعلّم الذاتيّ الذي أصبح من ضرورات العصر.

أمل أبو زايد
معلّمة علوم
فلسطين

المراجع:

- الأنصاريّ، محمد. (1996). استخدام الحاسوب كوسيلة تعليميّة. *مجلّة التربية*، (116). قطر.

- الراضي، أحمد. (2008). *أثر استخدام تقنية المعامل الافتراضيّة على تحصيل طلّاب الصفّ الثالث ثانويّ (قسم العلوم الطبيعيّة) في مقرّر الكيمياء في منطقة القصيم التعليميّة*. رسالة ماجستير في كلّيّة التربية. جامعة الملك سعود.

- Kirchner, P., & Huisman, W. (1998). Dry Laboratories in Science Education; Computer – Based Practical Work. *International Journal of Science Education, 20*(6), 665-682.

مقال

بين فقّاعتين في رياض الأطفال

روزان علّو

الآن، بعد مرور عام تقريبًا على تطبيق التعليم عن بعد، وها قد أصبح بمقدورنا _إلى حدّ ما_ تقييم هذه التجربة، لعلّه يتبادر إلى أذهاننا جميعًا سؤال بدهيّ عن النتائج الإيجابيّة والسلبيّة لهذا النهج التعليميّ الجديد على المسار التعليميّ للطلّاب، وعلى المعلّمين بصفة خاصّة.

أنقل لكم تجربتي لهذا العام بوصفي معلّمة صفّ لمرحلة الروضة الثالثة، لفئة عمريّة لا تتجاوز ستّ سنوات، إذ كنت مسؤولةً عن "فقّاعتين": فقّاعة تتعلّم حضوريًّا كلّيًّا، وفقّاعة أخرى تتعلّم عن بعد كلّيًّا عبر تطبيق Zoom.

تحدّيات وفرص

على الرغم من أنّ عجلة التعليم لم تتوقّف ليوم واحد، فلا نستطيع أن ننسى التحدّيات والعقبات التي واجهناها، خاصّةً في بداية مشوارنا: الملل والجمود الذي يطغى أحيانًا على العمليّة التعليميّة، وقلّة التفاعل من قبل الأطفال خاصّةً في هذه الفئة العمريّة الصغيرة، وغياب التواصل المباشر بين المعلّم والطالب، وفوق ذلك الانعزال الاجتماعيّ للطالب بسبب عدم خوضه تجارب حقيقيّةً في التعامل الواقعيّ مع الآخرين ومعالجة مشكلاته النفسيّة والاجتماعيّة، وهو ما سيحتاجه في حياته المستقبليّة لاحقًا، إضافةً إلى الكثير من العقبات والتحدّيات الأخرى، التي كان بعضها تقنيًّا، في حين كان بعضها الآخر إنسانيًّا.

على صعيد آخر، في ظلّ التغيير الكبير الذي يسيطر على عالمنا، لا يمكننا أن نغفل عن كون هذا النهج التعليميّ الجديد "التعليم عن بعد" أحد أهمّ الحلول البديلة، وهو فرصة لاستكشاف طرائق جديدة للتواصل والتعلّم والتعاون، وأنّه كان ذا دور كبير فعّال في رفد العمليّة التعليميّة وإغنائها، وفتح آفاق جديدة أمام المعلّمين والطلّاب على حدّ سواء.

محطّات في تجربة شخصيّة

وسط القرارات المدرسيّة الجديدة، وفي ظلّ هذه المتغيّرات الجوهريّة في طبيعة وملامح التعليم، وجدت نفسي أمام مجموعة من التساؤلات المقلقة حول هذه التجربة الجديدة:

كيف يمكن موازنة سير العمليّة التعليميّة بين الفقّاعتين؟ كيف يمكن أن أقوم بتطويع الاستراتيجيّات لتواكب نمطين مختلفين في التعليم؟ وكيف يمكن قياس مدى فاعليّة هذه الاستراتيجيّات وأثرها في المتعلّمين؟ كيف يمكننا تحقيق مخرجات التعلّم ذاتها مع الفقّاعتين؟ كيف يمكن تحسين معايير هذا النهج التعليميّ الجديد، التعليم عن بعد، وأدواته ليحقّق هدفًا مستديمًا للفقّاعة الافتراضيّة؟

تلقّيت العديد من التدريبات، الرسميّة وغير الرسميّة، التي كان لها دور كبير في تشكيل نظرتي للتعليم، إذ أيقنت أنّ التعليم الافتراضيّ له خصوصيّته، وهو لا يعني استنساخ التعليم الحضوريّ كما هو، إنّما تطويعه بما يتناسب مع السياق المنزليّ والعوامل الأخرى.

- بدأت بتسجيل الحصص إلكترونيًّا وأرشفتها، وتحميلها على منصّة Seesaw التفاعليّة للإفادة منها في أيّ وقت، وشعرت أنّ الحصص التي تظهر فيها المعلّمة، وهي تشرح في فيديو بسيط، لاقت تفاعلًا أكبر من الحصص التي تحتوي عرضًا تقديميًّا مصحوبًا بصوت المعلّمة.

- في إحدى الحصص المصوّرة، استخدمت الدمى المتحرّكة، وربطت أسماء تلك الدمى بأسماء الطلّاب في كلا الفقّاعتين، تفاجأت بتفاعل الأطفال إلى حدّ بعيد في هذه الحصّة، لا سيّما الفقّاعة الافتراضيّة، إذ صاروا ينتظرون أسبوعيًّا الحصص المصوّرة، ليعرفوا اسم من ستختار المعلّمة للحصّة المصوّرة القادمة.

- أسّست حقيبة الكترونيّة مبسّطة تتضمّن عددًا من المصادر والعروض المرئيّة والتمارين الإلكترونيّة، بعضها كان على منصّة Wordwall، يحلّها الطالب ويحمّلها على المنصّة التفاعليّة Seesaw.

- خلال الحصّة المباشرة، حرصت على إشراك الأطفال في العمليّة التعليميّة، واستثمار البيئة المنزليّة قدر الإمكان بما يخدم المحتوى التعليميّ، مثلًا: يشارك الأطفال شيئًا موجودًا حولهم يبدأ بحرف معيّن. وفي الرياضيّات، يشاركون لعبةً من ألعابهم فيها شكل ثنائيّ الأبعاد. أجرينا أيضًا تجارب انتقال الضوء خلال الحصّة الافتراضيّة؛ طلبت منهم إحضار أيّ مصدر ضوء موجود حولهم، وإطفاء النور في الغرفة التي يجلسون فيها، ثمّ طبّقنا تجربة انتقال الضوء عبر الأوساط الشفّافة كالماء مثلًا، أو الزجاج، والأوساط نصف الشفّافة كالأوراق، أو أيّ قطعة قماش أو ثياب موجودة حولهم، كذلك الأوساط المعتمة كالورق المقوّى مثلًا، إذ شارك الأطفال خلال هذه التجربة أجسامًا مختلفةً بسيطةً مناسبةً حاضرةً في منازل الجميع. وهذا ما دعم المفهوم والهدف من هذه التجربة لديهم.

مضينا قدمًا، وطبّقنا تجارب الضوء على الأسطح العاكسة فأحضر الأطفال المرايا، ولاحظوا انعكاس الضوء على سقف الغرفة، رغم أنّهم يوجّهونه نحو الأسفل.

- خلال رحلتنا التعليميّة، تطرقنا في الرياضيّات إلى الأشكال الثلاثيّة الأبعاد، فبعد أن تعرّفنا على شكل المكعّب وخصائصه، وبعد أن بحث عنه الأطفال حولهم في بيئتهم المنزليّة وبين ألعابهم، قرّرنا صنع المكعّب خلال الحصّة المباشرة باستخدام أدوات بسيطة كالأعواد والصلصال، وكنت قد أرسلت رسالةً للأهل بتحضير هذه الموادّ للأطفال قبل الحصّة. وصلتني ردود فعل إيجابيّة من الأهل حول هذا النشاط التفاعليّ.

- عملت على تنويع الاستراتيجيّات خلال الحصص التفاعليّة بما يتناسب مع هذه الفئة ومهاراتهم. مثلًا: استراتيجيّة المعلّم الصغير، ولهذه الاستراتيجيّة دور كبير في صقل شخصيّة الطفل وتعويده على تحمّل المسؤوليّة والجرأة. طبّقت هذه الاستراتيجيّة مع كلا الفقّاعتين، وقدّم طفل من كلّ فقّاعة نفسه بشخصيّة المزارع متنكّرًا بملابس تناسب هذه الشخصيّة، وشاركنا العديد من الثمار الموجودة في مزرعته الصغيرة على طريقته الخاصّة، ليعرفنا خلال ذلك على حرف الأسبوع، وهو حرف "الميم". تواصلت قبل الحصّة بيومين تقريبًا مع أمّ الطفل الذي يحضر عن بعد، وأخبرتها بالفكرة فأبدت ردّة فعل إيجابيّةً، وأعلمتني باستعدادها للمساعدة، وهيّأت ابنها لذلك بتشجيعه ليحلّ محلّ المعلّمة في هذه الحصّة ويقدّم الحرف على طريقته، تحدّثنا معًا عن موضوع الحصّة، وحرف الأسبوع، وتساءلنا: من هو المزارع؟ ماذا يرتدي؟ وماذا يفعل؟ ذكرنا بعض الثمار التي تحوي حرف الميم. بعد كلّ هذه النقاشات شعرت بجاهزيّة الطفل واستعداده ورغبته الحقيقيّة بتقديم هذه التجربة. نالت التجربة إعجاب الأطفال، وكرّرناها مع كلا الفقّاعتين مرّةً أخرى.

- خلال الحصص الإلكترونيّة، أجرينا مسابقات بسيطةً، لما لها من دور في تحفيز الأطفال وحثّهم على البحث، وخلق جوّ من الحماس في الحصص. مثلًا: تخبر المعلّمة الطلبة أن أسرع طالب يحضر ثلاثة أشياء فيها خطّ منكسر يفوز، أو تذكر المعلّمة كلمات، بشرط أن يقفز الأطفال فقط عند سماع صوت حرف معيّن كالفاء، ويستبعد كلّ من يقفز خطأً، ويبقى طالب واحد في نهاية المطاف يفوز بقلب تهديه له المعلّمة.

- شارك طلّاب الفقّاعة الافتراضيّة في الأنشطة المدرسيّة (مثلًا شاركوا في نشاط يوم الشخصيّات بتقمّصهم لشخصيّة قصّتهم المفضّلة، والتنكّر بزيّها، ومشاركتنا القصّة بالحديث عنها عن بعد).

- فيما يخصّ الرحلات، فلا شكّ أنّه لا غنىً عن الرحلات التعليميّة الميدانيّة، ولكن نتيجةً للتحدّيات وظروف المرحلة التي أوقفت الرحلات الميدانيّة للجميع، فقد قمت بتوظيف الرحلات الافتراضيّة في العمليّة التعليميّة مع كلا الفقّاعتين، وكان لها دور داعم في إكساب الأطفال المعلومات والخبرات. ذهبنا خلال وحدة المرافق العامّة في رحلة افتراضيّة إلى متحف قطر الإسلاميّ، ومتحف قطر الوطنيّ، وزرنا حديقة الحيوان. أمّا عن الكيفيّة؛ فقد توجّهت إلى تلك المرافق في جولة فرديّة قبل الحصص، وتقمّصت دور مذيعة برنامج أطفال، وصوّرت الفيديوهات، وعلّقت عليها، بالإضافة إلى توجيه الأسئلة المباشرة للأطفال داخل الفيديو، ثمّ شاركت الفيديو معهم خلال الحصص المباشرة، وأدرت نقاشًا معهم حوله. كذلك، حمّلته على المنصّة ليكون متاحًا لهم في أيّ وقت.

خلاصة

كانت المصادر الإلكترونيّة من الملامح العامّة للنهج التعليميّ الجديد، وقد تميّز بأنشطة مختلفة، وكون هذه التجربة جديدةً، فقد احتاجت منّا جهدًا مضاعفًا للتأسيس لها من جمع للمصادر، وتوليف للأنشطة وبحث عنها، واختيار المناسب منها، وتعديلها، وتقويمها بما يتناسب مع هذا السياق الجديد والفئة العمريّة.

وعلى الرغم من حاجتنا لأنماط تعليميّة جديدة تواكب جميع التطوّرات، أنماط تنتقل بنا من الخيار الواحد إلى الخيارات المتعدّدة، يبقى التعليم الحضوريّ الطريقة الأكثر فاعليّةً؛ فالتعليم لغة إنسانيّة بحاجة للقاءات حيّة مباشرة، وأيّ أسلوب تعليميّ لا يتوفّر فيه اتّصال مباشر بين الطالب والمعلّم قد يؤثّر في جودة العمليّة التعليميّة، وجودة المحتوى التعليميّ.

روزان علّو
معلّمة صفّ روضة ثالثة
سوريا/ قطر

مقال

شاركهم الكتابة

كيف تدعم كتابات المعلّم مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطلبة؟

محمّد تيسير الزعبي

عندما يعود كثير من المعلّمين بذاكرتهم إلى الوراء، يكتشفون أنّ آخر كتاباتهم كانت في الجامعة عندما كان الأساتذة الجامعيّون يطلبون منهم بحثًا في موضوع معيّن، أو ورقة عمل بحثيّة، أو دراسة قصيرة تدعم المادّة الّتي يدرسونها، أو يتطوّع الطالب بنفسه لتقديم مادّة مكتوبة أملًا في رفع علامته في مادّة قصّر فيها، أو يخشى أن تؤثّر علامتها المنخفضة في معدّله العامّ. وما بعدها كان أقرب للملاحظات على هوامش ندوة أو محاضرة أو اجتماع، أو تعليقًا على أحد مواقع التواصل الاجتماعيّ، أو إبداء رأي قصير في منشور أثار إعجابنا أو حفيظتنا.

قليلون ممّن دخلوا قطاع التعليم كتبوا بعد هذه المرحلة بهدف دعم تعلّم طلبتهم فيما يتعلّق بالكتابة الإبداعيّة،

أي كتابة القصّة القصيرة أو المقال أو النصوص أو الخاطرة أو حتّى الكتابة الرسميّة، بل وقد يكون الأمر كارثيًّا أكثر ممّا نتوقّع عندما نتذكّر أنّ في كلّ مدرسة تقريبًا معلّم متخصّص في كتابة الكتب الرسميّة والمخاطبات يلجأ إليه أغلب المعلّمين عندما يريدون رفع كتاب يتضمّن مطالبةً ما، أو تظلّمًا يريدون إيصاله إلى المسؤولين.

ما سنناقشه في هذا المقال هو: كيف تسهم كتابات المعلّم في تطوير تعلّم طلّابه مهارات الكتابة الإبداعيّة، ليصبحوا قادرين على إنتاج نصوص وكتابات تتّصف بسمات نوع أدبيّ محدّد، كتابات مفهومة واضحة يستطيع القارئ الخروج بفائدة منها.

دخلنا الغرف الصفّيّة، فوجد المعلّم نفسه أمام إشكاليّة حقيقيّة، هي فقر أدواته في حصّة التعبير أو الإنشاء، بمعنى أنّ المعلّم يقرأ لطلبته الموجود في الكتاب المنهجيّ، ثمّ يمنح طلبته ما تبقّى من وقت الحصّة ليكتبوا ما لديهم دون أن يرَوْا نموذجًا حقيقيًّا من كتابات معلّمهم الخاصّة يعلّمهم به أصول الكتابة الإبداعيّة ضمن نوع أدبيّ محدّد، بل وإنّ تجوّله بينهم يغلب عليه التدقيق اللغويّ والتأكّد من القواعد الّتي تعلّموها، أكثر من دعم الأفكار والمضمون، ونقاشهم، ودفعهم إلى كتابة مزيد من الأفكار بتراكيب مترابطة متناسقة.

التركيز على تنمية مهارات الطلبة في جزئيّة الكتابة الإبداعيّة سينعكس بالضرورة في كتاباتهم في المجالات الأخرى، في الواجبات وأوراق العمل والاختبارات، وحتّى على وسائل التواصل الاجتماعيّ. وفي جانب آخر، فإنّ هذا الأمر سيطوّر مهارات الطلبة في التحاور والتفكير الناقد واتّخاذ الرأي المستند إلى دليل، لأنّ هذه المهارات متّصلة بصورة وثيقة بمهارة الكتابة. فالكتابات العشوائيّة غير المترابطة من حيث المضمون أو الصياغة اللغويّة تزعج معظم الناس، لا المعلّمين فقط.

أساليب التدريس الّتي يتبعها المعلّمون في حصصهم الصفّيّة كثيرة متنوّعة، لكنّها تلتقي جميعًا في نهايتها عند الكتابة، بمعنى أنّ المعلّم يتأكّد من فهم طلبته ومن فعاليّة الأساليب الّتي استخدمها بتلقّي استجابة كتابيّة من طلبته تتمثّل في الاختبار، أو في كتابة واجب في الدفاتر، أو كتابة بحث قصير، أو حلّ ورقة عمل. يمكن للمعلّم التأكّد أيضًا من فهم الطلبة وفعاليّة طرائق تدريسه عن طريق قياس أداء الطلبة، والاستماع لمناقشاتهم ومداخلاتهم أثناء الحصص، ويخصّص لها جزءًا من العلامة، لكن يبقى للاختبار الكتابيّ الأهمّيّة الأولى، والجزء الأكبر من العلامة.

عندما يبدأ المعلّم تصحيح اختبارات الطلبة الكتابيّة، أو مواضيع التعبير الّتي كتبوها، أو أيّ مهمّة كتابيّة ينفّذها الطلبة حتّى لو كانت للقراءة في الإذاعة المدرسيّة، أو لتعليقها في لوحة في ممرّات المدرسة أو داخل الصفّ، أو للمشاركة في مسابقات أدبيّة في موادّ مختلفة لا تقتصر على اللغة العربيّة، تبدأ معاناة المعلّم من سوء استجابات الطلبة الكتابيّة، وتدنّي مستوى جودة كتاباتهم، الأمر الّذي يدفعه لإعادة النظر في أساليب تدريسه، ولماذا جاءت استجابات الطلبة الكتابيّة بهذا المستوى المتدنّي، وقد يخطر بباله كثير من المبرّرات لهذه الحالة، لكنّه يغفل جانبًا مهمًّا يتمثّل في كون الطلبة لم يروا المعلّم يكتب، ولم يروا نموذجًا حقيقيًّا أمامهم يمكنهم الاقتداء به والسير على نهجه، أو معرفة كيف خرج هذا النموذج الحقيقيّ من ذهن صاحبه، أو ما الخطوات الّتي مرّ بها المعلّم حتّى أبرز هذا النصّ الكتابيّ الإبداعيّ.

هذا الأمر يعود إلى ما ذكرناه في بداية المقال من كون أغلب المعلّمين لم يكتبوا بالمعنى الحقيقيّ للكتابة بعد تخرّجهم في الجامعة، وبعدما أصبحوا في الغرف الصفّيّة افتقدت طرائق تدريسهم للكتابة الإبداعيّة الّتي تعزّز تعلّم طلبتهم، إذ تسهم كتابات المعلّم في منح الطلبة فرصةً ثمينةً للتعلّم عندما يرون نموذجًا حقيقيًّا أمامهم يمكنهم محاكاته. رؤية الطلبة نموذجًا حقيقيًّا كتبه المعلّم تتوفّر فيه شروط النوع الأدبيّ، وسماته الفنّيّة، يتيح لهم الاقتداء بفعله، والاحتذاء به من الناحية التقنيّة، ومقارنة محتوى نصوصهم الّتي سيبدعونها بنصّه.

أقترح فيما يأتي بعض الاستراتيجيّات الّتي يستخدمها المعلّم لتطوير هذه المهارة لدى الطلّاب:

• تخصيص وقت للكتابة: من المفيد تخصيص جزء من حصّة التعبير أو الإنشاء الأسبوعيّة للكتابة، ويلتزم المعلّم بهذا الوقت التزامًا حرفيًّا، فلا يفرّط فيه لصالح مهمّة أخرى. في هذا الوقت، يكتب المعلّم كما يكتب الطلبة تمامًا، ثمّ تعلّق الكتابات على لوحة خاصّة في الغرفة الصفّيّة ليطلع الطلبة عليها، ويبدوا رأيهم بها، وسيكون من الجميل إطلاق اسم على لوحة الكتابات يثير اهتمام الطلبة ويرفع دافعيّتهم لكتابة مزيد من الأفكار.

• الكتابة في موضوع محدّد: في الوقت المخصّص للكتابة، سيكون مفيدًا لو اتّفق المعلّم مع طلبته على الكتابة في موضوع محدّد، كأن يكتب الطلبة ومعلّمهم مقالًا معرفيًّا عن حماية الأرض من التلوّث، أو قصّة قصيرة عن أجمل مكان زاروه في الصفّ التاسع. في الأحوال كلّها، ومهما اختلف النوع الأدبيّ الّذي سيكتبون فيه، فليكن من الأفكار ذات العلاقة بواقع الطلبة اليوميّ، كإبداء الرأي في سلوك ما، أو قضيّة أثّرت في الرأي العامّ مثل حادث سير مرعب أو إنجاز علميّ مهمّ، وهذا الأمر لا يتعارض مع تخصيص أسبوع في الشهر يكتب الطالب فيه أهمّ شيء يحبّ إخبار الآخرين به، ويعلّقه في المكان المخصّص.

• المعلومات والمعارف: يبرّر كثير من المعلّمين تدنّي جودة كتابات طلبتهم بقلّة المعارف الّتي يمتلكونها، وهذا الأمر يلقي على عاتق المعلّمين مسؤوليّةً أساسيّةً، هي رفد معارف الطلبة بالمعلومات الّتي يستدعونها عند الكتابة الإبداعيّة في مجال المقال المعرفيّ، لذلك عندما ينمذج المعلّم كتابته لمقال معرفيّ فيه معلومات علميّة عن الأسماك مثلًا، أو شجرة الزيتون، أو تاريخ الطباعة، ثمّ يعرض نموذجه أمامهم، عليه ألّا يكتفي بعرض الخطوات التقنيّة لكتابة المقال حسب نوعه، بل يخبرهم كيف حصل على المعلومات الواردة فيه، وما المصادر والمواقع الّتي استخدمها وكيف رتّبها ونظّمها ليحصل على مقال معرفيّ مليء بالمعلومات والمعارف. وسيكون من المفيد تخصيص لوحات في ممرّات المدرسة من إعداد الطلبة في حصص التربية الفنّيّة أو المهنيّة، أو في البيوت، تتضمّن معلومات ومعارف يستفاد منها في الكتابة. إعداد هذه اللوحات يكون بإشراف المعلّمين لضمان صدقيّتها وصحّتها، وبتوجيه الطلبة إلى قراءات معيّنة يعرف المعلّمون فائدتها، أو يمكن للمعلّمين تقديم اقتراحات للمكتبة بشراء مجموعة من الكتب النوعيّة التي تفيد الطلبة وتثير اهتمامهم.

• الاستماع: يحبّ الطلبة أن يستمع الآخرون لهم، والمعلّمون كذلك يقولون كثيرًا من الكلمات التي يجب أن يسمعها الطلبة، لذلك سيكون من النافع أن نستمع للطلبة كما نريد منهم الاستماع لنا. إنّ تخصيص وقت للاستماع لمّا كتبه الطلبة سيكون دافعًا لهم لكتابة مزيد من الأفكار، إذ يخصّص المعلّم وقتًا لحوارات الطلبة وهنا يحقّق فائدةً مضاعفةً عندما يوظّف استراتيجيّات التعلّم في حصّته.

إنّ نسبة تحقيق هذه الأفكار قد لا تكون مرضيّةً للمعلّم في بداية تطبيقها، لكنّ الثبات على تنفيذها، وإدامة استمراريّتها سيصل إلى رضًا مؤكّد، وهذا لأهمّيّتها وأثرها العميق في تحسين كتابات الطلبة الإبداعيّة، وتعميق فهمهم للكتابة ضمن نوع أدبيّ محدّد تتّضح سماته وخصائصه للقارئ، ولأنّها تحقّق نتائج مثمرةً تفرح المعلّمين وأولياء أمر الطلبة، وتنمّي الجوانب الاجتماعيّة والتواصليّة في شخصيّة الطالب، كأن يشارك بفاعليّة في الحوارات، أو يبدي رأيًا مبرّرًا مدعّمًا بالأدلّة أمام أصدقائه أو معلّمه أو أيّ شخص.

محمّد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس
اللغة العربية
الأردن

مقال

تعلّمْ في تواضع وتخيّلْ في جموح

جاد عبد الساتر

مقدمة

لعلّ من أبرز الاستنتاجات التي حصلنا عليها بفضل جائحة وباء كورونا أنّنا عرفنا أهمّيّة الصفات والقدرات الإنسانيّة كالتواضع والخيال في العمليّة التعلّميّة التعليميّة.

نهدف في هذا المقال إلى الإضاءة على أهمّيّة مفهومي التواضع والخيال لدى المعلّم ولدى الطلّاب، لأنّ القيم الاستهلاكيّة التي يسوّق لها النظام العالميّ النيوليبراليّ طغت على العمليّة التعليميّة، وعزّزت روح الكبرياء، وقولبت الخيال البشريّ ليصبح شبيهًا بالذكاء الاصطناعيّ، وتغاضت عن القيم الإنسانيّة المرتبطة بالاحتياجات اليوميّة للطلّاب وللمعلّمين.

لهذا نجد أنّ بعض العاملين في المجال التربويّ يسعون إلى تطبيق المناهج الجديدة، ويسعون وراء المؤتمرات التربويّة الضخمة دون أن يهتمّوا بتنمية قيمهم الإنسانيّة والتأمّل حولها بصورة كافية. هذه القيم من شأنها أن تؤثّر في علاقتهم مع الطالب وفي تطويره لقيمه. للحفاظ على إنسانيّة الطلبة، يجب علينا بوصفنا تربويّين أن نعلّمهم كيف يكونون متواضعين، وأن نشجّعهم على استخدام خيالهم. فما نلاحظه أنّ كثيرًا من الطلّاب، كغيرهم من الأشخاص، يدّعون العلم بالشيء والمعرفة عندما يجدون أنفسهم أمام موقف تعليميّ، فيتظاهرون أنّ لديهم علمًا أهمّ وأفضل. كيف يمكن لنا، نحن المعلّمون، أن نزرع لدى الطلّاب صفة التواضع ومهارة استخدام الخيال؟

التواضع والخيال من جهة التعريف

التواضع الحقيقيّ هنا هو روح اللطف والثقة المتوازنة في النفس. والتواضع في المجال التربويّ فيما يخصّ المتعلّم يعني أن يعي المتعلّم أنّه لا يملك كلّ المعرفة، وأنّه يطوّرها من خلال تفاعله مع الآخر مهما كان مستواه الاجتماعيّ أو الأكاديميّ.

الخيال في رأيي عمليّة بشريّة بامتياز، وهو مزيج فريد من المعارف، والخبرات، والمشاعر، والأحلام التي يمرّ بها الإنسان، وحين تضاف إليها لحظة الكشف، ينتُج عنها مولود فكريّ جديد. ويتجلّى الخيال عند الطالب في محاولة تجسيد هذا المولود الفكريّ عبر استخدام مهاراته وقدراته، لتكون المحصّلة تجربة تعلّم فريدة من نوعها.

يبقى السؤال هنا عن الكيفيّة والتوقيت، أي كيف ومتى يتعلّم الطلبة التحلّي بالتواضع وتتطوّر لديه القدرة على الخيال؟ فيما يخصّ التوقيت، الجواب ببساطة هو أنّهم يتعلّمون حين لا يعرفون أنّهم يتعلّمون. وهذا ما سأعرضه من خلال لعبتين: لعبة الاسم، وتحدّي بناء أعلى برج.

لعبة الاسم "The name game"

غالبًا ما يعاني المدرّس من مشكلة النسيان التي يتذرّع بها الطلبة كلّ حين لأنّهم ربّما يريدون إخفاء نقاط ضعفهم، أو لعدم فهم مفهوم معيّن عندما يتعلّق الأمر بحلّ مسائل رياضيّة مثلًا، أو في مواقف تعليميّة مختلفة، وأعتقد أنّ جميع التربويّين قد سمعوا كلمة "نسيت" تستخدم حجّةً، وتشكّل نمطًا في صفوفهم أو في فرق عملهم خلال مسيرتهم التعليميّة.

لحلّ هذه المشكلة، وبهدف إيصال رسالة إلى الطلّاب مفادها أنّ عدم المعرفة بالشيء أمر عاديّ ومقبول، وأنّه علينا السعي للتعلّم، اخترعت لعبةً تسمّى لعبة الاسم "The name game". وفي هذه اللعبة أدّعي أنّني أنسى أسماء الطلبة، فأغيّر أسماءهم وأراقب ردود فعلهم. ولأنّ اسم الإنسان هو أوّل رمز يعطى للإنسان عند مولده ويصبح جزءًا أساسيًّا من الأنا، افترضت أنّ ردّة فعل الشخص عندما تنسى اسمه، أو تناديه باسم شخص آخر ستكون مؤشّرًا على مقدار تواضعه، من باب أنّ من يعتبر نفسه الأفضل لا يحبّ أن يربط اسمه بشخص آخر. عندما طبّقت اللعبة على الطلبة، لم أتفاجأ كثيرًا بأنّ أغلبيّتهم لم يتقبّلوا فكرة نسيان أسمائهم، وكنت أفعل ما يفعلون، أي أعتذر لهم وأقول: "آسف نسيت"، محاولًا من ناحية أن أعلّمهم ثقافة الاعتذار، وفائدة الاعتراف بالمشكلة وهذا يدلّ على التواضع، ومن ناحية أخرى أنبّههم إلى وقع تصرّفاتهم على الآخرين.

ومن قلّة تواضع بعضهم، وعدم تقبّلهم لمناداتهم باسم غير اسمهم، ناداني بعضهم باسم آخر بدافع الانتقام، لكنّني لم أنفعل، بل وشكرتهم كثيرًا لأنّهم "ساعدوني على تذكّر اسمي لأنّي كنت قد نسيته أيضًا". وطلبت إليهم مساعدتي لحلّ مشكلة تذكر أسمائهم. فاقترح بعضهم أن يكتبوا أسماءهم على القميص، واقترح بعضهم الآخر أن نصنع لائحةً تضمّ صورهم وأسماءهم أحملها معي باستمرار، وثمّة آخرون طلبوا منّي ارتداء نظّارة يوجد فيها كاميرا تتعرّف على الوجوه وتعطيني الأسماء، وقال بعضهم: إنّهم سيعرّفون عن أنفسهم في كلّ مرّة يروننني فيها، وآخرون نصحوني أن أذهب إلى الطبيب وأعرف السبب لأعالجه. الآن أنا آخذ فيتامينات مقوّيةً للذاكرة، ونختبر مدى فاعليّتها، ويذكّرني الطلبة بمواعيد جرعاتها، وما زالت اللعبة مستمرّةً.

خلال هذه اللعبة البسيطة تعلّم الطلبة عبر طريقتي في التعامل معهم، وكيفيّة تصرّفي في المواقف المختلفة عن أهمّيّة عدم النسيان، وتأثير النسيان على الآخرين، وفضل الاعتراف بنقاط ضعفنا، وثقافة الاعتذار، وضرورة التعلّم من الآخرين، وطلب مساعدتهم، وأخيرًا استخدام مخيّلتهم لابتكار حلول لمساعدة الآخرين.

هذه اللعبة البسيطة لها تطبيقات عديدة، إذ يمكن _مع تعديلها قليلًا_ استخدامها في تعليم الرياضيّات، لمساعدة الطلبة على تذكّر أسماء الأعداد، وكيفيّة كتابتها، وخصائصها، واستخداماتها. يكون ذلك عبر إعطاء الطلبة أسماءً مكوّنةً من أعداد، والطلب إليهم أن يتصرّفوا على أساس أنّ أسماءهم أسماء أعداد: لو سمّيت طالبًا بعدد "280"، فعليه أن يحفظه كأنّه اسمه، ويستعين على ذلك بأن يتخيّل نفسه عددًا زوجيًّا، وأنّ لديه 0 آحاد و8 عشرات و2 مئات، ويعرف أن يكتبه بالصورة الكلاميّة، والصورة الرمزيّة، ويعرف أنّ العدد 279 يأتي قبله، والعدد 281 بعده. هذا يساعدنا على حلّ المسائل الحسابيّة، ويعلم الطلبة التواضع؛ لأنّ بعضهم سيتباهى بأنّه يحمل اسم العدد الأكبر، ولكنّه سيفهم فيما بعد أنّ ما يهمّ فعلًا هو الوحدة المستخدمة للدلالة على العدد.

تحدّي بناء أعلى برج "الجود من الموجود"

في هذا النشاط تحدّيت الطلبة لبناء أعلى برج، وذلك باستخدام أشياء موجودة معهم يعيدون استعمالها لتقليل الضرر على البيئة. أتتني هذه الفكرة بسبب جائحة كورونا، كان الطلبة لا يخرجون لشراء المستلزمات، ولا نستطيع إعطاءهم أدوات من عندنا، ولا يستطيعون مشاركتها مع بعضهم بعضًا. هذا لأنّني وجدت أنّ معظم الأنشطة تستخدم أدوات لا يعاد استخدامها، أو مأكولات كحلوى المارشملو وعيدان المعكرونة تستهلك أو ترمى لاحقًا، ممّا يعطي رسالةً مشوّشةً للطلبة عن حسن استخدام الموارد وعدم الإضرار بالمجتمع والصحّة والبيئة.

استخدم كلّ طالب طاولةً، وحقيبةً مدرسيّةً، وحقيبة الطعام، وكتاب الرياضيّات، ودفتر الرياضيّات، وقلم رصاص، وممحاةً، ومسطرةً، ومطرة مياه، وأخيرًا المكوّن السرّيّ وهو فردة من حذائه. وكان من شروط التحدّي البدء بتحديد المشكلة، وهي بناء أعلى برج ممكن من جميع الأدوات المذكورة أعلاه دون إضافة أو نقصان.
بدأ معظم الطلبة البناء مباشرةً دون اتّباع أيّة خطوة من خطوات التصميم الهندسيّ. عندها اضطررت أن ألفت انتباههم إلى أنّني سأقارن البرج المنفّذ بالتصميم، وأنّ أيّ اختلاف سيقصيهم من المسابقة. وهذا لأنّني افترضت بسبب خبرتي أنّ الطلبة مندفعون لا يخطّطون قبل التنفيذ.

بعض الطلبة أخذ وقته في التفكير، والتخيّل، والعصف الذهنيّ قبل البدء برسم التصميم، ومن ثمّ تنفيذه، وتقييمه، وتعديل التصميم وبنائه مجدّدًا لو دعت الحاجة، إلى أن يصلوا الغاية المنشودة، وهي بناء أعلى برج ممكن. وقد دلّ هذا على استيعابهم خطوات التصميم الهندسيّ التي كانوا قد طبّقوها سابقًا في مشكلة أخرى.

مجموعة أخرى من الطلبة كانت بحاجة إلى التشجيع، وقالوا: إنّهم لا يعرفوا أن يصمّموا. فنصحتهم أن يرسموا بطريقتهم، لكن يجب أن يضعوا أسماء الأدوات بالترتيب. وهذا يدلّ على أنّهم يحتاجون لصقل بعض المهارات الفنّيّة واليدويّة.

ثمّة طلبة لم يتجرّؤوا على البدء في التنفيذ، لأنّهم خافوا من الفشل، وقد شجّعتهم وقلت لهم: إنّنا لا نعرف ماذا سيحصل قبل أن نجرّب ونحاول، وإلّا فلن نفعل شيئًا في حياتنا. وهذا قد يدلّ على قلّة الثقة بالنفس، وخفوت الرغبة في النجاح.

ومن الطلبة من صمّم ونفّذ مرّةً واحدةً، وانهار البرج الذي بناه، فاستسلم للأمر الواقع ولم يحاول مجدّدًا، حتّى بعد التشجيع، وهذا يدلّ على قلّة الصبر لديهم، وقد ينتج أحيانًا لأنّ الطالب تعوّد على تلقّي المساعدة الفوريّة من الأهل أو من المدرّس عند التعرّض لأيّة مشكلة بسيطة. ثمّة طلبة آخرون لم يستسلموا حتّى وصلوا إلى أفضل تصميم لأعلى برج، وبالرغم من أنّهم فشلوا عدّة مرّات، فهم لم ييأسوا إطلاقًا. وهذا يدلّ على المثابرة والصبر وعدم الاستسلام.
وجدت صعوبةً في إقناع عدد قليل منهم في خلع فردة الحذاء خاصّةً الفتيات لأنّهنّ شعرن بالإحراج، وقد احتجّ بعضهنّ بأنّ الحذاء ليس نظيفًا، فطلبت منهنّ تعقيمه حلًّا للمشكلة وساعدتهنّ على ذلك. وهذا يدلّ على شخصيّة خجولة واهتمام بالنظافة والتزام بإجراءات الوقاية من كورونا.

خلال هذه التجربة لجأ بعض الطلبة إلى الالتفاف على قوانين التحدّي، وحاول استخدام شريط لاصق أو حاول أن يسند البرج على الحائط. وهذا يدلّ على رغبة بالفوز بأيّة طريقة، حتّى لو كان ذلك على حساب الشروط.
بعد أن تمّت مراجعة الأعمال، بدأنا قياس الأبراج الملائمة للشروط، ثمّ جاء إعلان النتيجة لأعلى ثلاثة أبراج، فاحتفلنا وتشاركنا التهاني، مع الحفاظ على التباعد الاجتماعيّ بالتأكيد. بعدها أجرى الطلبة تأمّلًا قصيرًا، وأعطوني التغذية الراجعة عن التحدّي. فقالوا: "إنّهم أدركوا أهمّيّة اتّباع الخطوات اللازمة لحلّ أيّة مشكلة، وعدم التسرّع والقفز مباشرةً إلى التنفيذ"، وأضافوا: "إنّ التحدّي لم يكن عادلًا لأنّ بعض الطلبة لديهم أدوات حجمها أكبر، أو أطول وشكلها مناسب للمهمّة، ولهذا كانت أبراجهم أعلى"، وعلّق آخرون ذاكرين أنّهم يحتاجون إلى وقت أطول للتفكير وللتصميم. والبعض قال: "إنّه كان من الأفضل إضافة الكرسيّ إلى الأدوات"، فاعترض آخرون بأنّه قد يقع عليهم ويؤذيهم، كما اقترح بعضهم أنّه كان من الأفضل السماح باستخدام شريط لاصق أو أيّ نوع من اللاصق لتثبيت الأجزاء بعضها ببعض. خلال هذا النشاط استخدم الطلبة خيالهم، واستمرّوا في المحاولة بكلّ تواضع، واستخدموا مهارات: التفكير، التصميم، التخطيط، التحليل، إدارة الذات، إدارة الوقت. وقد مكّنني النشاط من معرفة جوانب كثيرة من شخصيّة الطلبة، وذلك خلال مراقبتي لهم، وأخذ ملاحظات ستساعدني فيما بعد على دعمهم وتطوير قدراتهم الشخصيّة والأكاديميّة.

خلاصة

هذه الملاحظات والتأمّلات جعلتني ألاحظ أنّني حين تواضعت تعلّمت من الطلبة، وعلّمتهم بطريقة أفضل. والتواضع جعلني أستخدم الخيال من غير الشعور بالإحراج، وبهذا حاولت أن أكون مثالًا وقدوةً للطلبة، ممّا قادني إلى تحديد إحدى المشكلات الأساسيّة في العمل التربويّ، والتي غالبًا ما نبحث عن حلول لها في المكان الخاطئ.

المشكلة الحقيقيّة تنبع من قلّة التواضع وفقر الخيال عندنا بوصفنا تربويّين، إذ إنّ معظم جهدنا ووقتنا في العمل التربويّ يذهب هدرًا لكي نثبت للآخرين أنّنا نفهم ونعرف ونتقن الأمور أفضل منهم، وأنّ وجهة نظرنا هي الأصحّ والأدقّ والأشمل والأفضل، ونصرّ على تطبيق ما نعرفه من استراتيجيّات بصورة حرفيّة، وأحيانًا شخصيّةً، بمعزل عن استخدام خيالنا لجعلها ممتعةً مثيرةً مناسبةً لاحتياجات طلبتنا. ويتجلّى هذا بوضوح عندما نطلب من طلبتنا العمل في مجموعات لإيجاد حلّ للمشكلات، ونراهم يضيّعون الوقت والجهد والمصادر، فقط لأنّنا لم نكن لهم مثالًا للتواضع، ونراهم أحيانًا مفتقرين للابتكار، لأنّهم لم يستخدموا خيالهم، وهذا بسبب عدم توفيرنا الفرص الملائمة المحفّزة للخيال. كما يقول المثل "فاقد الشيء لا يعطيه".

جاد عبد الساتر
معلّم ومنسق للعلوم والرياضيّات
لبنان/ قطر

مقال

دور الحياة المدرسيّة في التعليم

مقدّمة

من المفيد أن نقول: إنّ مراجعة المناهج والكتب المدرسيّة قد أسهم في مراجعة دور الحياة المدرسيّة في تنمية الكفايات والقيم لدى المتعلّمين، فلمّا كانت المدرسة الفاعل الحقيقيّ والخطير في توجيه ميول المتعلّم والتأثير فيه، فإنّ السياسات التعليميّة العربيّة عامّةً والمغربيّة خاصّةً قد خصّصت حصّةً كبيرةً منها لمراجعة دور المدرسة برمّتها، أي بعدما كانت المناهج موطن الصراع الأيديولوجيّ والسياسيّ، وبالأحرى صراع الأحزاب السياسيّة والمجتمع الأهليّ في استقطاب المنافع والمكتسبات، صار الأمر ملحًّا اليوم لاختيار بعض القيم الكونيّة الحداثيّة لترسيخها في وجدان الفرد والجماعة، وذلك من قبيل الحرّيّة والمواطنة والاختلاف... إلخ.

ربّما حاولت السياسيّات التعلّميّة المغربيّة اليوم تحويل المدرسة من مدرسة الاستقطاب الأيديولوجيّ إلى مدرسة التفاعل الاجتماعيّ والاندماج الفاعل في الحياة المدرسيّة، والحياة المجتمعيّة والسياسيّة. كما نعرف، إنّ علاقة المدرسة بأيديولوجيّة الدولة علاقة قويّة متلازمة، إذ لا توجد مدرسة دون تصوّرات الدولة وخططها وتراث المجتمع، ومن المؤكّد أنّ الكتب المدرسيّة هي صورة الدولة وتوجّهاتها ومواقفها، ولا ضير في ذلك. قد يكون العيب في نشر قيم الإقصاء والاستبداد والعنصريّة، فهذا ينافي القيم الكونيّة.

في هذه المقالة سوف أمرّ على دور الحياة المدرسيّة في ترسيخ بعض القيم في ذهن المتعلّم ووجدانه، ليتحقّق لنا النموّ المتكامل المتوازن لشخصيّة كلّ متعلّم، بعيدًا عن أيّ تمييز أو إقصاء أو تهميش، كما ورد في دليل الحياة المدرسيّة.

الحياة المدرسيّة: المفهوم والسياق

الحياة المدرسيّة هي المناخ التربويّ والاجتماعيّ لتنمية قيم الناشئة بصورة متوازنة وترجمتها في ممارسات حياتيّة (مهارات الحياة) خلال السلوك المدنيّ، وتعرف بكونها حياة المتعلّمين التي يعيشونها في الأوقات المدرسيّة والأماكن المدرسيّة جميعها: أوقات الدرس، والاستراحة، والطعام... الفصول، والساحة، والملاعب الرياضيّة، مواقع الزيارات والخرجات التربويّة... إلخ، إذ إنّ هذه المكوّنات أو المجالات التعليميّة والترفيهيّة والثقافيّة تعمل على تنمية قيم المواطنة والمسؤوليّة وقبول الاختلاف في وجدان المتعلّم، مع مراعاة التدرّج في تمريرها وفق الجوانب المعرفيّة، والحسّيّة الحركيّة، والوجدانيّة.

هذا يعني أنّ الأنشطة المدرسيّة، سواء منها الفصليّة أي الواردة في المنهاج، أو المندمجة الّتي يساهم في تأطيرها

متدخّلون مختلفون، تمكّن المتعلّم من لقاء زملائه والتفاعل معهم بمنطق المسؤوليّة وتقبّل الاختلاف، فلعلّ ترسيخ قيم المواطنة والحرّيّة في الناشئة المتعلّمة لا يكون بالتنظير والتأمّل في نصوص الفلاسفة والمنظّرين، لكن بتجريب هذه القيم في احتكاك مع وقائع وأحداث حتّى نتمكّن من قياس مدى تفاعل المتعلّم مع هذه الشعارات بصورة واقعيّة مباشرة، وهذا هو المطلوب.

لا بدّ من لفت الانتباه إلى أنّ في الحياة المدرسيّة ما يدفع بالمدرّس إلى تفعيل نواد داخل المؤسّسة التعليميّة، إذ يمكن من خلالها أن نقوم بقياس مدى تحصيل المتعلّمين للقيم الكونيّة الحداثيّة والتراثيّة الأصيلة في ثقافتنا أيضاً. أعني بهذا ضرورة إشراك المتعلّم في بناء الدرس أو إعطائه فرصة بناء مشروعه الشخصيّ الذي يبلّر فيه هوايته في القراءة أو الكتابة أو الرسم أو غير ذلك. الأنشطة المدرسيّة مختلفة ومتنوّعة: الأنشطة الرياضيّة، الأنشطة الثقافيّة والعلميّة والتكنولوجيّة، وأنشطة التربية على القيم الدينيّة، وأنشطة التربية الصحّيّة والبيئيّة، وأنشطة حقوق الإنسان. لعلّي أعدّ هذه الأنشطة المسار الحقيقيّ لتنمية الكفايات التي سطّرتها المرجعيّات التربويّة المغربيّة كما يأتي:

- التربية على الممارسة الديمقراطيّة.

- تكريس السلوك الإيجابيّ داخل المدرسة وخارجها.

- الاستماع إلى الآراء المخالفة وعدم التعصّب لفكرة أو رأي.

- ترسيخ حسّ المبادرة والابتكار.

- تنمية سمة القيادة لدى المتعلّم.

- حسن تدبير أقوات الفراغ.

وبعد ذلك نقول: تعمل هذه الأنشطة الفصليّة والمندمجة داخل المؤسّسة على فسح المجال للتعبير عن قيم المواطنة والاستقلال بالرأي والتخلّي عن الفكر الدوغمائيّ المتعصّب.

دور البيداغوجيّات الحديثة في بناء القيم

من الواضح أنّ هذه الكفايات التواصليّة والاستراتيجيّة الّتي نسعى لتنميتها في ذهن المتعلّم ووجدانه لم تكن معزولةً عن التصوّر الديداكتيكيّ والبيداغوجي لعمليّة التدريس بالمجزؤوات الّتي من خصائصها الكبرى بحسب الرؤية الاستراتيجيّة للإصلاح 2015-2030: التكامل، والانسجام، والتعلّم الذاتيّ، والتنوّع، والمرونة، وتكامل المعارف. وفضلًا عن ذلك قدرة هذا التصوّر على تعليم المتعلّم للفكر التركيبيّ كما يتحدّث عنه Edgar Morin.

لا بدّ من الانتباه إلى أنّ مفهوم الحياة المدرسيّة بهذا المعنى المتقدّم معرفيًّا وتربويًّا لم يكن ليصل إلى ما هو عليه الآن إلّا بسبب أنّ المنظومة التربويّة المغربيّة تبنّت نظريّات بيداغوجيّةً متنوّعةً مثل بيداغوجيا الفارقيّة، وهي بيداغوجيا تعترف بتعدّد القدرات والمهارات لدى المتعلّمين، ولذلك كان التدرّج في تدريس مادّة الفلسفة في التعلّم الثانويّ المغربيّ خطوةً أساسيّةً لاستيعاب مهمّات الفكر النقديّ وأصوله، إذ نجد في دليل الحياة المدرسيّة إشارةً تفيد بعدم وجود متعلّمين متشابهين، ولو كانا توأمين متطابقين، ومبرّر ذلك بأن كلّ متعلّم يتميّز بإيقاعه وسرعته وخبرته واستراتيجيّته الخاصّة في التعلّم، وبذكاءاته، وميوله، ومواهبه الخاصّة، وبتوظيفه الحواسّ لإدراك العالم من حوله وفهمه.

ثمّ إنّ فكرة الخطأ وما يليه من عقاب، كما تعلّمنا بيداغوجيا الأهداف، لم يعد لها دور. حتّى وإن كان أثر هذه الفكرة ساريًا في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فقد صار الخطأ حقًّا يدلّ على الحرّيّة؛ فهو ليس عارًا، ولا مصدرًا للفوبيا من الآخر، بل وقد أضحى مصدر تقوية للمعلومة وفرصة لمعرفة مصادره ونوعه وطبيعته، فهل هو خطأ معرفيّ أو ديداكتيكيّ أو بيداغوجيّ؟ كما ساهمت بيداغوجيا المشكلات (الوضعيّة) في إبراز موارد المتعلّم المعرفيّة والعلميّة وكيفيّة استحضارها، في موضع إشكاليّ يحتاج إلى حلول واقتراحات لتخطّي هذا المأزق. أيضًا ثمّة بيداغوجيا الكفايات الّتي تعطي أهمّيّةً كبيرةً للمتعلّم في ممارسة التعلّم الذاتيّ. إذًا، لا بدّ من القول: إنّ هذه النظريّات في التعلّم والبيداغوجيا قد وفّرت الأرضيّة المناسبة لترسيخ قيم المواطنة والحرّيّة والاختلاف في المدرسة المغربيّة.

الحياة المدرسيّة هي الفضاء الذي يتشكّل من مكوّنات ومجالات متعدّدة، لكنّها تطمح لتحقيق غرض معيّن، هو تكوين متعلّم ينعم بقيم الحرّيّة والمواطنة وتقبّل الاختلاف كما ذكرنا، لكن لتحقيق هذه القيم والكفايات، لا بدّ من تضافر جهود الكثير من الفرقاء والشركاء الاجتماعيّين والاقتصاديّين والتربويّين والإداريّين، فتكون الحياة المدرسة بمثابة مجتمع مصغّر عن المجتمع الكبير. إذ إنّ غياب هذا التعاون بين الأطراف المعنيّة سوف يؤدّي إلى تكريس عكس قيم المواطنة والحرّيّة والمسؤوليّة، أعني هنا الأنانيّة واللّامبالاة والسلوك السلبيّ داخل المؤسّسة وخارجها.

من هنا، لا بدّ أن نختم هذه الكلمة بسؤال مفارقة: لماذا نحصد الويلات والهزائم بعد كلّ هذه المجهودات التربويّة والتدريسيّة والتنظيريّة؟ هل نشير بأصابع الاتّهام إلى الذات أم إلى المرآة التي ترى فيها ذاتها دون أن تكون صارت حقيقتها؟ ما هي المسالك المفيدة والناجعة لتخطّي هذه العوائق والمآزق؟

يوسف بن عدي
أستاذ الفلسفة في بالمركز الجهويّ
لمهن التربية والتكوين
المغرب

دعوة للتفكير وإعادة اكتشاف المعنى

زينة خوري

قادتني قراءات د. منير فاشة الأسبوعيّة للبحث عن المزيد من كتاباته، فقرأت إحدى تأمّلاته لمجاورة مع نساء من منطقة النزهة في عمّان، نساء "أمّيّات" كما تصنّفهنّ مؤسّسة التعليم الرسميّة، لكنّهنّ "أديبات" كما وصفهنّ منير، "أديبات يجسّدن إنسانيّةً خارج إملاءات السوق وعالم الاستهلاك" (فاشة، 2019)، فتساءلت مجدّدًا عن ماهيّة التصنيفات والتركيبات التي وضعناها، ونضعها كلّ يوم في مؤسّساتنا التعليميّة لنحدّد شكل المعرفة، ومن ينتجها، ومن يستهلكها، ومن هم "أصحاب الحقّ والامتياز".

اعتقدت لمدّة طويلة من تعلّمي وعملي في منظّمات المجتمع المدنيّ في العالم العربيّ أنّ من أسوأ الثنائيّات، وأكثرها ضررًا وأذىً على الطفل العربيّ ثنائيّةَ التعليم العامّ والخاصّ، وما بينهما من فروق، وما يحمله الأوّل من ثغرات وعلل، والثاني من امتيازات، إلّا إنّني اليومَ أجد العلّة في كليهما، فمع اختلاف المظلّة التي ينتمي لها كلّ طرف، إنّ كليهما يتبع تصنيفات ولوائح وقياسات تؤطّر التعلّم، وتحدّد مفاهيم ومعايير النجاح والفشل، والامتياز والاعتياديّة، والصواب والخطأ، والمقبول والمرفوض، وغيرها من الثنائيّات التي نتّبعها في تشكيل مستقبلنا، ومستقبل الأجيال القادمة على أرضنا.

أتوقّف اليوم من جديد، وأتساءل: ما هي المعرفة؟ ومن يقرّر ماهيّتها؟ وما هي الحروف التي تخطّها والمعايير التي تحكم رصانتها؟ ما هو التعليم؟ وما هو التعلّم؟ فبدأت أدرك الأمر على صورة مختلفة:

- التعلّم مرتبط بالقلب، لا بالعقل فقط.
- التعلّم مرتبط بخبرات شخصيّة وحكايات، لا بمقرّرات وامتحانات. فالمعرفة وعمقها مرتبطان بتكوين المعاني، والبحث عنها باستمرار، لا تلقّيها وحفظها على صورة تعريفات جاهزة.
- المعرفة لا تُشكّل بالأحرف التي تكتب بها، بل بالقلب وبالقصّة التي تنبع منها، والخبرة، والحكاية؛ فهذا ما يجعلها حيّةً ذات معنىً، فالحروف، من أيّ لغة كانت، لا تحكي المعرفة ولا تحيكها، لكن هذا فعل ما يغلّفها من معان وتجارب وخبرات.
- لتكون المعرفة ذات معنىً، لا بدّ أن تحرّرنا من قيد ما، أو تقودنا نحو تغيير، سواءً أكان تغييرًا فكريًّا أو نفسيًّا أو جسديًّا، فرديًّا أو جماعيًّا. لا بدّ أن يكون للمعرفة أثر، أثر يمتدّ خارج أسوار الصفوف والمؤسّسات، خارج إطار النظريّات والمقرّرات.

وجدت في كتابات فاشة وRodriguez دعوةً للتفكّر، والتأمّل في المصطلحات والممارسات والعلاقات، تلك

التي طالما عددناها "نموذجيّة"، سواءً في التعليم أو البحث أو حتّى التفكير. قمت بمراجعة شريط البرامج والأبحاث التي شاركت في صياغة أهدافها وتنفيذها وتقييمها، متسائلةً:

- من "الباحث" و"المبحوث"؟ وما العلاقة بينهما؟
- من "المعلّم" و"المتعلّم"؟ وما العلاقة بينهما؟
- من "المنظّم" و"المستفيد"؟ وما العلاقة بينهما؟
- من المواطن واللاجئ؟ ومن هم الأهل والأهالي؟ وما العلاقة بينهم؟
- من هي المجتمعات ذات الامتياز والمجتمعات المهمّشة؟ وما العلاقة بينهما؟
- وما معنى الحكمة والقيمة والعافية في عيشنا وتعلّمنا؟

ننغمس في تصنيفات وثنائيّات وتعريفات عديدة في عملنا أو تعلّمنا: فقير وغنيّ، نام ومتقدّم، متعلّم وأمّيّ، مهمّش وذو امتياز، مواطن ولاجئ... والكثير غيرها. ثنائيّات تضع كلًّا منّا في طرف مقابل الآخر بدلًا من أن يكون بجواره، في ثنائيّات تحكم فكرنا وأفكارنا، ومن ثمّ عملنا وتعلّمنا، وفي المحصّلة تسلبنا هذه الثنائيّات العيش بعافية؛ فقد نكون اليوم أصحّاء، لكنّنا لا نعيش بعافية، وقد نفهم ما نقرأ ونكتب، لكنّنا لا نعي المعنى.

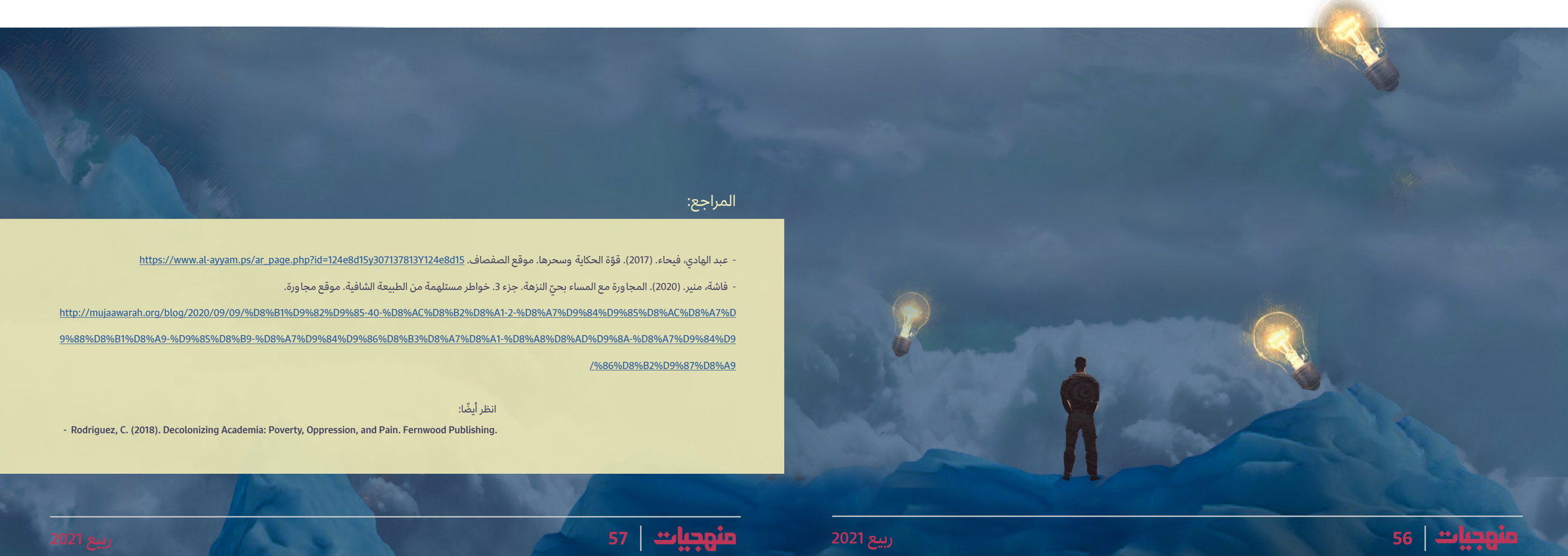
هكذا بدأت أعيد التفكير في عدّة أمور، وخرجت بعدد من القناعات:

- أهمّيّة العمل النابع من قوّة الآخر والعمل معه، بعكس العمل المرتكز على ضعف الآخر وحاجته.
- أهمّيّة التأمّل والاجتهاد في التعلّم، بعكس التلقين والحشو.
- أهمّيّة أن يكون التحادث جزء من عمليّة تعلّم مستمرّة خارج تصنيف المنظّمات الرسميّة.
- أهمّيّة أن يكون التأمّل المرتبط بالقلب والوجدان ارتباطه بالعقل ركيزةً أساسيّةً في تعليمنا وتعلّمنا.
- أهمّيّة أن نعيش بعافية في مجتمعاتنا قبل أن نعيش أصحاب حقّ في أوطاننا.
- أهمّيّة أن نصغي للآخر، بدلًا من أن نحكم عليه لاعتبارات في أذهاننا ليست بالضرورة في قصّته، أن نصغي لتجربته وحكايته وكلّ ما تحمل من معنىً، لا لافتراضاتنا.
- الأهمّيّة لما نفعله لا ما ننوي فعله، ولما نعبّر عنه، لا ما نقصده؛ فالنوايا الحسنة لا تكفي، وكذلك القصد الجيّد.
- لحكايات كلّ من سبقنا على هذه الأرض نصيب من حكاياتنا، فعلينا أن نصغي، لا لنسرد التاريخ فقط بل لنكون المعنى.

لكن هل ستشكّل هذه المعارف الإطار الذي سيرسم عملنا في التعلّم والتعليم والبحث؟ هل يمكننا اليوم أن نضع رؤيةً جديدةً للبحث في العالم العربيّ خارج إطار "المقرّرات"، تكون نابعةً من قصص وتجارب لباحثين عرب بحثوا عن المعنى والخبرة والعمق المرتبط بكليهما؟ البحث الذي يعمّق الجذور وينطلق نحو العافية، لا المعرفة فقط، هو معرفة مرتبطة بشفاء وأمل؟ قد لا تكون هذه المساحة مساحةً "آمنةً" بالمعنى السطحيّ، بل وقد تكون مساحةً "للاشتباك الفكريّ"، و"تعرية المشاعر" لتنقلنا نحو معرفة صادقة متجذّرة ذات معنىً، معرفة ترويها المجاورة والعيش بعافية مع الذات والآخر. ونستلهم خلال هذا وذاك من قوّة الحكاية:

"لو لم تكن لما حكيت، ولو لم نكن لم تولّد الحكاية،
لا تعيش الحكاية إلّا بنا؛ أنت وأنا،
نحكي لنتواصل، ولنستلهم، ولنتساءل،
نحكي لنحلم بعالم أفضل،
بحكاياتنا نجعل المستحيل ممكنًا" (عبد الهادي، 2017).

زينة خوري
مديرة التحول في التعليم في مدرستي الأهليّة والمطران الأردن



المراجع:

- عبد الهادي، فيحاء. (2017). قوّة الحكاية وسحرها. موقع الصفصاف. https://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=124e8d15y307137813Y124e8d15
- فاشة، منير. (2020). المجاورة مع المساء بحيّ النزهة. جزء 3. خواطر مستلهمة من الطبيعة الشافية. موقع مجاورة.
http://mujaawarah.org/blog/2020/09/09/%D8%B1%D9%82%D9%85-40-%D8%AC%D8%B2%D8%A1-2-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D8%A7%D9%88%D8%B1%D8%A9-%D9%85%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B3%D8%A7%D8%A1-%D8%A8%D8%AD%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B2%D9%87%D8%A9/

انظر أيضًا:

- **Rodriguez, C. (2018). Decolonizing Academia: Poverty, Oppression, and Pain. Fernwood Publishing.**

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال مترجم

تعليم مفهوم الإنصاف عبر أعمال البستنة

سيمي ساردانا Simi Sardana

يمكن للنباتات أن تُجسّد مثالًا واضحًا لحاجة الناس المختلفينَ إلى أشياء مختلفة لإشباع حاجتهم، وكيف أنّ المساواة تختلف عن الإنصاف.

منذ وقت غير بعيد، طَرَحت عليَّ ابنتي، ذات الخمسة أعوام، ونحن نُنجز أعمال البستنة معًا، فيضًا من الأسئلة حول احتياجات النباتات المختلفة. تسَاءَلَت عن سبب عدم حاجتنا لسقْي نبات تبّاع الشمس بقدر حاجتنا لسقْي الريحَان، وكان لديها فضول لمعرفة سبب نموّ الخسّ في الظلّ بصورة أفضل. عندما قدّمت لها شروحات وافيةً، أدركتُ أنّنا كنّا نتحدّث عن طريقة إنجاز الأعمال في الحديقة، وفي العالم، ونحن على وعْي بالهُويّات والاحتياجات.

بوصفي معلّمة، ومَض في عقلي فجأةً المصباح المأثور: كان ثمّة أوجه تشابه بين الاعتناء بالحديقة وتنمية الوعي بجوانب الاختلاف بين الإنصاف والمساواة، وهكذا سيعمل نشاط البستنة المعتاد في العلوم بوصفه محفِّزًا لفتح نقاش حول جوانب التشابه والاختلاف بين الناس.

طالما تساءلت لماذا يُرجَأُ تعليم الإنصاف في العديد من المدارس، ولماذا يبدو الموضوع معقّدًا. لا ينبغي أن يكون النقاش حول الإنصاف معقّدًا بالضرورة، إذ يمكن أن نشرَع في تعليمه باستخدام استعارات بسيطة. وكما بيّنت لي ابنتي، فالإنصاف موجود حتّى في المهمّات البسيطة التي ينطوي عليها سقي نباتات الحديقة.

أطّر النشاط

بينما تقدّم لطلّابك درس العلوم وأنشطة البستنة، اغتنم الفرصة لتقارن بين نباتات الحديقة التي أنشؤوها، وأبرز التباين فيما بينها كما فعلتُ مع ابنتي: الريحان يحتاج كمّيّةً كبيرةً من الماء، بينما تبّاع الشمس يحتاج إلى القليل منه. وَجِّهِ النقاش بسؤال طلّابك: "ما الذي يتقاسمه نبات الطماطم مع تبّاع الشمس؟ وما هي أوجه الاختلاف بينهما؟" ادفع بالنقاش ليشمل ما تُقدّمه لنا النباتات. اسألهم: "ما الذي يقدّمه لنا تبّاع الشمس؟ وماذا نفعل بالطماطم؟" نبّه إلى أنّ جوانب الاختلاف بين النباتات لا تقتصر على خصائصها الذاتيّة، بل تشمل أيضًا الاختلاف فيما تقدّمه لنا عندما تنضج (على سبيل المثال الغذاء أو النكهة).

حالما يحدّد الطلّاب أوجه التشابه والاختلاف بالنظر إلى كلّ نبتة من نباتات الحديقة على حدة، زوّدهم بالسياق: نعم، كلّها نباتات، لكنّها جميعًا تبدو مختلفة، ولها مواصفات واحتياجات متمايزة. اطلب من طلّابك تطبيق هذه الفكرة على الأشخاص؛ على سبيل المثال، اسألهم: "ما أوجه التشابه والاختلاف التي نتبيّنها عندما ننظر إلى بعضنا؟" ضع في اعتبارك إنشاء خريطة ذهنيّة للمقارنة والتباين لترجع إليها و/أو تعتمدها لاحقًا في النشاط.

عرّف بالمصطلحات

وأنت تقدّم ما تحتاج إليه نباتات بعينها، اشرح كيف تختلف احتياجاتها. وباستخدامك المعلومات على ظهر أكياس البذور أو هذا المورد عبر شبكة الإنترنت (هنا)، قف عند متغيّر ضوء الشمس، والماء، والظلّ، وعمق التربة، الذي تحتاجه كلّ نبتة للنموّ.

اجعل طلّابك ينشؤون رسمًا بيانيًّا للاحتياجات المتنوّعة لكلّ نبتة، والإشارة إلى الاختلافات، بينما أنت توجّه النقاش. اسأل طلّابك، "هل تحتاج نباتاتنا إلى القدر نفسه من ضوء الشمس والماء، أم أنّها تختلف في ذلك؟"

قم بتوجيه الطلّاب إلى استنتاج أنّ النباتات تحتاج إلى قدر مختلف من ضوء الشمس والماء، وإلى درجات معيّنة من عمق التربة لتنمو، ومن ثمّ اشرح لهم طريقة المقارنة بين مصطلح المساواة ("كلّ الأشخاص يحصلون على الشيء نفسه") ومصطلح الإنصاف ("كلّ شخص يحصل على ما يحتاج").

نقاش

بمجرّد تعريف المصطلحات، قل لطلّابك: "إذا تعاملنا مع جميع النباتات على قدم المساواة، فمعنى ذلك أنّنا سنمدّها بالقدر نفسه من ضوء الشمس والماء، حتّى لو كانت بحاجة إلى قدر مختلف." ولحثّهم على النقاش اسألهم: "هل من المنطقيّ أن نهتمّ بالنباتات على هذا النحو؟" واترك النقاش مفتوحًا على آراء طلّابك.

قدّم لهم أمثلةً ملموسةً للنباتات التي اخترتها. على سبيل المثال، تحتاج الطماطم كلّ يوم من ستّ إلى ثماني ساعات من ضوء الشمس، وستغرق إذا سقيناها كثيرًا من الماء، يحتاج الريحان إلى الطقس الحارّ والريّ بالغمر، وتحتاج المريميّة "الميرميّة" بمجرّد زراعتها إلى القليل جدًّا من الماء بخلاف حاجتها إلى ضوء الشمس، ولا يحتاج نموّ اللفت إلى الكثير من الاهتمام، ويزهر البنفسج بقوّة في درجات حرارة منخفضة مع القليل من الماء. ثمّ اسألهم عمّا سيحدث لو تعاملنا مع كلّ هذه النباتات على قدم المساواة.

ثم اعقد معهم هذه المقارنة: "هذا إذا تعاملنا مع النباتات جميعها على قدم المساواة. أمّا إذا عاملناها بإنصاف، فإنّنا نمنحها ما يحتاجه كلّ منها من الماء وضوء الشمس". اسأل طلّابك ما هو الأكثر منطقيّة في الاعتناء بالنباتات: المساواة أم الإنصاف؟

وسّع دائرة النقاش

باستخدامك مثال البستنة، افتح نقاشًا في الصفّ الدراسيّ، واسأل الطلّاب: "إذا كان من المنطقيّ معاملة نباتاتنا بإنصاف، فهل من المنطقيّ أيضًا أن نفعل الشيء ذاته في صفّنا الدراسيّ؟" أو "هل نحتاج جميعًا إلى الأشياء نفسها من أجل أن نتعلّم ونكبر؟" اجعل للمفهوم سياقًا عبر سؤال طلّابك: "إذا كنتم تبلون بلاءً حسنًا في الرياضيّات، لكنّكم بحاجة إلى من يساعدكم في القراءة، فهل يعقل أن أساعدكم في الرياضيّات لأنّني قدّمت يد العون لأحد الأشخاص فيها؟".

قدّم لهم مثالًا ملموسًا، من قبيل: "إذا نسيتم المقلمة في البيت وأعرتكم مقلمتي، فهل يجب عليّ أن أعطي مقلمةً لكلّ شخص على حدة؟" اطلب من طلّابك تقديم أمثلة أخرى على الإنصاف في الصفّ الدراسيّ. نحن على أمل أن يفهموا أنّنا مثل النباتات تمامًا، نحتاج جميعًا الكثير من بعض الأشياء والقليل من أشياء أخرى، لكن الشيء الأكثر أهمّيّة هو أنّنا نعطي بعضنا بعضًا ما نحتاجه من أجل النموّ.

الإنصاف مفهوم مراوغ حين نتعقّب معانيه، لكنّني أؤكّد مجدّدًا أنّه لا يحتاج إلى التعقيد. ويمكن للبستنة أن تقدّم استعارةً جيّدةً لحقيقة أنّ الإنصاف بسيط ومعقّد في الآن نفسه.

رابط المقال الأصليّ:
https://www.edutopia.org/article/teaching-concept-equity-through-gardening

التعليم الجامع

Inclusive Education

استُخدم مصطلح التعليم الجَامِع للدلالة على حركة تعليميّة، تبلّرت في تسعينيّات القرن العشرين، ودعت إلى "دمج" الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في الفصول الدراسية "العاديّة" وغيرها من البيئات التعليميّة (Black-Hawkins, 2017).

غير أنّ التعليم الجامع احتوى بعد ذلك معنًى آخر، فأصبح لا يتعلّق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، أو ذوي صعوبات التعلّم، بل بجميع المتعلّمين (Barton & Armstrong, 2007). ويتجلّى هذا المعنى في سعْيِ التّعليم الجامع نحو التخلّص من حالات التفاوت، وعدم الإنصاف في التعليم، التي تمسّ الأمّيّين من الراشدين والأطفال، والنساء، والأقلّيّات الإثنيّة، والطوائف والقبائل المختلفة، وذوي الصعوبات، والمعوِزين، والأطفال العاملين، وأطفال الشوارع، واليتامى، وضحايا الحرب والعنف والكوارث الطبيعيّة (Tomlinson, 2017).

ورغم سَعْي التّعليم الجامع إلى التغلّب على كلّ الحواجز التي تحُول دون مشاركة الطلّاب جميعهم في التعلّم، إلّا أنّ طابعه الجامع طغى عليه الميْلُ نحو الطلّاب ذوي الصعوبات، أو ذوي الحاجات التعليميّة الخاصّة (Ainscow, 1999)، فأصبح بذلك متداخلًا مع مصطلح "التعليم الدّامج" (Integrated Education).

أفضــتْ محاولــةُ التمييز بين المصطلَحيـن: "التعليــم الجامع" و"التعليم الدامج" إلى المقارنة بينهما على أساس تفسيرهما لمشكلة عجز التعليم عن احتواءِ الجميع؛ فالتعليم "الدامج" يضع الطفل في صُلب المشكلة: فهو لا يتجاوب ويعجز عن التعلّم، ولديه احتياجات خاصّة، ويحتاج إلى تجهيزات خاصّة، وغيرُ قادر أحيانًا على الذهاب إلى المدرسة، ومختلف عن سائر الأطفال، ويحتاج إلى معلّم خاصّ. أمّا التعليم "الجَامع" فيضع النظام التعليميّ في صلب الـمُشكلة: شخصيّة المعلّم، وصرامة المنهاج الدراسيّ وطرائق التدريس، وبيئات يتعذّر الوصول إليها، وتسرّب الكثيرين، وغياب دعم المعلّمين والمدارس، وعدم إشراك أولياء الأمر، وغياب أدوات وتجهيزات التدريس، وكون التدريب ضعيف الجودة (Sharma & Singh, 2007).

وبشكل عامّ، التعليم الجامعُ هو استجابة للتنوّع؛ إصغاء إلى الأصوات غير المألوفة، وممارسة للانفتاح، وتمكينٌ للأفراد جميعهم، واحتفاءٌ بـ"الاختلاف" بطرق لائقة. والهدف هو ألّا يُترَك أحدٌ خارج المدرسة (Allan, 1999).

المراجع:

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools.* Falmer Press.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion:* Pupils with Special Needs in Mainstream Schools. Falmer Press.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2008). *Policy experience and change: Cross-cultural reflection's on inclusive education.* Springe.
- Black-Hawkins, K. (2017). Understanding Inclusive Pedagogy. In V. Plows & B. Whitburn (Eds.), *Inclusive Education: Making sense of everyday practice* (pp. 13–28). Sense Publishers.
- Sharma, P., & Singh, R. (2007). *Gearing Up for Inclusive Education.* SCERT.
- Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the Manufacture of Inability.* Routledge.

"التربية على القيم بالمنظومة الوطنيّة للتربية والتكوين والبحث العلميّ"

حفيظ باحو

من الناحية الشكليّة، صدر تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين المغربيّ (2017) حول القيم في 40 صفحة بثلاث لغات (العربيّة – الأمازيغيّة – الفرنسيّة)، وقد حُدّدت له ثلاثة مواضيع:

- التربية على القيم رافعة أساسيّة لتنمية رأس المال البشريّ وتأهيله.
- سياق وطنيّ دوليّ متحوّل بمرجعيّات جديدة للتربية على القيم.
- أهداف أساسيّة للتربية على القيم في فضاءات المنظومة التربويّة ومحيطها.

كما قُسّم التقرير إلى قسمين أساسيّين، الأوّل بعنوان "التربية على القيم بالمنظومة التربويّة، واقع وتحدّيات". والثاني بعنوان "آفاق التطوير والتغيير". ثمّ يخرج بمجوعة من المقترحات والتوصيات.

في القسم الأوّل أكّد التقرير أنّ التربية على القيم تكتسي أهمّيّة قصوى لمجتمع، كونها تعدّ إحدى ركائز الحياة الإنسانيّة في جانبيها الفرديّ والاجتماعيّ، وهي مسؤوليّة مشتركة تضطلع بها المدرسة مع التأكيد على مكانتها، والأسرة، ووسائل الإعلام، إلى جانب المؤسّسات التي تؤدّي وظائف ذات صلة بالتربية والتثقيف والتأطير. كما أقرّ التقرير بأنّ القيم تشكّل تفضيلات جماعيّةً ومعياريّةً تحيل إلى أساليب في الفكر والخطاب والسلوك والممارسة.

نبّه التقرير إلى أنّ التربية على القيم هي الحافز الضامن للتعبئة المستديمة من أجل تعزيز الانتماء والهُويّة، والتعريف بها وصيانتها والدفاع عنها، وتثمين العمل الإنسانيّ مع ضمان التفاعل مع الحضارات والثقافات الأخرى، واستثمار غنى الاختلاف والتنوّع في بناء المشترك الإنسانيّ. إلى جانب ذلك، يعدّ التقرير القيم شرطًا لبناء مجتمع المواطنة الديمقراطيّ، والنهوض بالحقوق والحريّات وصيانتها، والتطوّر المجتمعيّ، دون أن يُغفل تحديد المرجعيّات لذلك: الدينيّة، والتاريخيّة، والسياسيّة، والثقافيّة، والحقوقيّة، والتأكيد على تنوّع الروافد لها: المحلّيّة، والوطنيّة، والإقليميّة، والعالميّة.

في القسم الثاني ينبّهنا التقرير إلى كونه جاء ضمن سياقات وطنيّة ودوليّة تتميّز داخليًّا بديناميّة الإصلاحات المؤسّساتيّة والتشريعيّة التي توّجت بدستور 2011، خاصّةً ما أتى في ديباجته من ارتكاز الحياة الاجتماعيّة على قيم الديمقراطيّة وحقوق الإنسان، والحريّة، والكرامة، والمساواة بين الجنسين، والمواطنة المسؤولة، وغيرها مما يفصّل التقرير الحديث حوله، ويمرّ التقرير على الخطب الملكيّة، وما تتضمّنه من تأكيدات وتوجيهات وتوصيات تشدّد على دور المدرسة في التربية القيميّة.

من جهة أخرى، يتطرّق إلى التحوّلات القائمة، وانخراط المجتمع المغربيّ في المنظومة الدوليّة، ومواثيقها المتعلّقة بحقوق الإنسان والمرأة والطفل، وحقوق ذوي الإعاقات، وذوي الوضعيّات الخاصّة، وبرامج الإدماج التدريجيّ لأبناء الأجانب المقيمين في المغرب، والمكانة المتنامية التي تحتلّها التربية القيميّة ضمن الاستراتيجيّات الأمميّة في عالم يمرّ بتحوّلات عميقة سريعة لها أكبر الأثر على تواتر الأزمات واهتزاز المرجعيّات، وما ينتج عن ذلك.

أما القسم الثالث، فيستند فيه التقرير إلى توجّهات الرؤية الاستراتيجيّة 2015-2030، التي وضعت المدرسة في صلب المشروع المجتمعيّ، وأدرجت وظيفتها في التربية على القيم في صلب التحقيق الفعليّ لرافعات التغيير الهادفة إلى تحقيق الإنصاف، وتكافؤ الفرص، والجودة، والارتقاء بالفرد والمجتمع، وما يتطلّبه ذلك من ترسيخ قيم الهُويّة والانتماء، وتعزيز الديمقراطيّة والمساواة، وحقوق الإنسان، والتنمية البشريّة والبيئيّة المستديمة، والانفتاح على العالم وثقافاته.

من أهمّ التوصيات التي خرج بها التقرير التأكيد على الأهمّيّة الاستراتيجيّة للتربية على القيم، وارتباطها بالتمكّن من اللغات والمعارف والكفايات، كونها أحد مداخل تأهيل الرأسمال البشريّ، والنهوض بالمنظومة الوطنيّة للتربية والتكوين. كذلك التشديد على ضرورة إيلاء هذه التربية كامل العناية، بالنظر للرهانات الكبرى المعقودة على تفعيلها، ولتداخل مجالات هذا التفعيل ومستوياته.

يوصي التقرير بوضع برنامج عمل وطنيّ وجهويّ لإعداد ميثاق تربويّ تعاقديّ للتربية على القيم، يكون مؤطّرًا للتدابير التربويّة والشراكات، مع اعتماد إطار مرجعيّ عامّ لمنظومة القيم المستهدفة، ومجالات التربية عليها، وتنويع المقاربات والأساليب في تفعيل المقترحات والتوصيات،

مع مراعاة تكاملها، وتعزيز دور الرصد والتقييم المنتظم، وتوفير الإمكانات البشريّة والمستلزمات الماديّة والتشريعيّة كافّةً.

حفيظ باحو
باحث في مرحلة الدكتوراه وأستاذ في الأكاديميّة الجهويّة للتربية والتكوين في الرباط
المغرب

تمام: حركة تربويّة في العالم العربيّ

انطلقَ "تمام" في العام 2007، من خلال مُذكّرة تفاهم بين مؤسّسة الفكر العربيّ والجامعة الأمريكيّة في بيروت. و"تمام" تختصرُ الأحرف الأولى من الكلمات: التطوير المُستندِ إلى المدرسة. ومع استمرار الحاجةِ للتطويرِ، تحوّلَ تمام من مشروعٍ تجريبيّ إلى حركةٍ تربويّة تطويريّة في الوطن العربيّ اتّسعت لتشمل 8 دول عربيّة، ولتخدم أكثرَ من 850 مُمارسًا تربويًّا في 69 مؤسّسة تربويّة، كما تضمّ 32 باحثًا تربويًّا من 12 جامعة مختلفة، و42 مدرّبًا، بالإضافة إلى ممثّلي وزارات التربية. تتعاون فيها كلّ هذه الجهات لتصميم مقاربات إصلاحيّة تربويّة فاعلة مستندة إلى المدرسة وتعمل على تنفيذها.

تهدف حركة تمام إلى تحويل المدرسة إلى مؤسّسة متجدّدة ذاتيًّا تمتلك خزينًا من القدرات القياديّة للتغيير. يعمل ضمنها الممارسون التربويّون متكاتفين لبناء شراكات مع مختلف الجهات التربويّة من جامعات، ومجتمعات محلّيّة، ومراكز تدريب، ووزارات تربية، لإعادة تفعيل دور المدرسة في تحقيق التنمية المُجتمعيّة، وبناء جيلٍ قياديّ فاعل في مجتمعه.
يقود حركة تمام فريقٌ موجّه يتألّف من 11 عضوًا بين باحث، ومصمّم برامج، ومستشار، ومدرّب يعملون على البحث والتطوير، وتدعمهم هيئة استشاريّة.

انبثق تمام استجابةً لأربعة هموم تربويّة:

1. غياب قاعدة معرفيّة متجذّرة في السياق العربيّ متوافقة مع أفضل الممارسات التربويّة العالميّة توفّر ما يحتاجه المُمارس العربيّ.
2. عدم جهوزيّة المُمارسين التربويّين وعدم استعدادهم لقيادة عمليّة التطوير في مدارسهم.
3. ضعف جودة برامج التطوير المهنيّ المُتاحة للمُمارسين التربويّين العرب.
4. افتقار النظام التربويّ في مستوياته المختلفة إلى الدراسات التقييميّة للمبادرات التطويريّة المُعتمدة في الوطن العربيّ، وإلى القرارات التربويّة المستندة إلى الأدلّة.

رسالة تمام

يعمل تمام كمختبر بحثّي يعتمد البحث الإجرائيّ التعاونيّ أداةً للتطوير والتنمية لإنتاج معرفة علميّة وعمليّة تساهم في تحسين عمليّة قيادة التطوير المدرسيّ المستديم وتشكيله. يقوم أعضاء فريق تمام الموجّه، بوصفهم باحثين إجرائيّين بتصميم برامج مبنيّة على البحث لبناء القدرات القياديّة لدى فرق من التربويّين، ومساعدتهم في إطلاق المبادرات التطويريّة في مدارسهم، ثمّ التخطيط لهذه المبادرات وتنفيذها ومتابعتها وصولًا إلى تقييمها. كما صُمّمت هذه البرامج لتدعم فرق التربويّين خلال عملهم على المبادرات التطويريّة لاكتساب كفايات أساسيّة لقيادة عمليّة التطوير المدرسيّ المستديم. هذه التصاميم المبنيّة على البحث تتضمّن أيضًا استراتيجيّات لبناء شراكات مع المتعلّمين، والمجتمع المحلّيّ، والجامعات، ووزارات التربية، والمانحين ومراكز التدريب المهنيّ، لتمكينهم جميعًا من التأثير في السياسات التربويّة في دولهم.

برنامج تمام لبناء القدرات القياديّة

في عام 2012، مع تراكم تجارب تمام البحثيّة في السياقات العربيّة المختلفة، تشكّل أوّل تصميم لبناء القدرات الأساسيّة لعمليّة التطوير تحت عنوان "برنامج تمام لبناء القدرات القياديّة". يهدف البرنامج إلى بناء القدرات القياديّة عند فرق تمام المؤلّفة من معلّمين وإداريّين ليكونوا عناصر تغيير في مؤسّساتهم التربويّة، لتحويلها إلى مجتمعات مهنيّة تعلّميّة متجدّدة. كما يشكّل خطوةً أساسيّةً لتوسيع مفهوم بناء القدرات القياديّة لتصل أطرافًا أُخرى من متعلّمين وأولياء أمر وشركاء في المجتمع المحلّيّ. يتمّ تنفيذ هذا البرنامج التدريبيّ على مدى 3-4 سنوات، لكنّه في الوقت عينه مَرنٌ يُقولَب حسب سياق كلّ مؤسّسة تربويّة وظروفها.

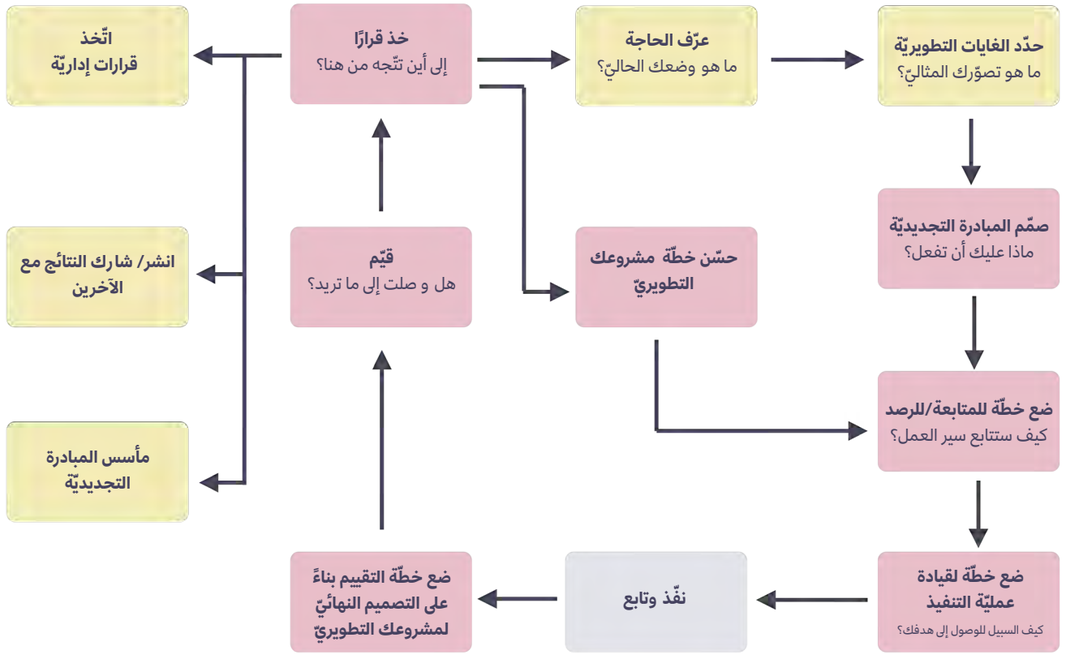
ركائز تمام الإحدى عشرة

تُمَثل ركائز تمام مبادئ أساسيّةً لقيادة التغيير في المؤسّسات التربويّة، وقد انبثقت هذه الركائز من مراجعة الأدبيّات العالميّة، وكانت نتاج سلسلة من البحوث الإجرائيّة المتعلّقة بقيادة التطوير في السياق العربيّ. تشتمل هذه الركائز معارف، ومهارات واتجاهات تُطوّر أداء الممارسين، وترفع من التزامهم وحافزيّتهم لقيادة التطوير المستند إلى حاجات المدرسة، وتأمين استدامته في مدارسهم. تشكّل ركائز تمام الأرضيّة التي تُستمَدُّ منها المخرجات المستهدَفة، واستراتيجيّات التدريب التي يعتمدها هذا البرنامج لدعم المُمارسين التربويّين وتوجيه تعلّمهم المهنيّ المُستمرّ.

رحلة تمام

تشكّل رحلة تمام التطويريّة الاستراتيجيّةَ الأساسيّة في برنامج تمام لبناء القدرات القياديّة للفرق المدرسيّة.

رحلة تمام التطويريّة:



تتألّف رحلة تمام من سلسلة محطّات تنطلق من تحديد حاجة تطويريّة ملحّة، وتصميم مبادرة تجديديّة لتلبية هذه الحاجة، وتنفيذ المبادرة التجديديّة ومتابعتها، وصولًا إلى تقييم أثرها.

يختتم الفريق القياديّ رحلته التطويريّة بالتفكّر إثرَ تنفيذ المبادرة التجديديّة، وباتّخاذ القرارات اللازمة لمأسستها، كما تمهّد المحطّة الأخيرة من هذه الرحلة لدورة ثانية من رحلة التطوير المستند إلى المدرسة، إذ تنضمّ إليها فرق جديدة يتوسّع معها الخزين القياديّ لعمليّة التطوير في المؤسّسة.

تُستخدم الرحلة بوصفها تجربةً تعلُّميّةً لبناء القدرات لقيادة التطوير، يقوم خلالها مدرّبو تمام بتقديم التوجيه المستمرّ للفرق القياديّة، موازنين بين دعمهم وتحدّيهم، ما يؤمّن تطوّرهم وتعلّمهم المهنيّ. بالإضافة إلى ذلك، يتفاوض المدرّبون ويتواصلون مع إدارات المؤسّسات التربويّة لحثّها على تأمين الظروف الداعمة لفرقها القياديّة للحفاظ على انخراطهم في أنشطة تمام، وضمان ديمومة التزامهم بقيادة التطوير المستند إلى المدرسة حتّى بعد الانسحاب التدريجيّ للمدرّبين.

www.tamamproject.org

الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة

يتناول (فيجوتسكي) في كتابه الثريّ موضوعات لا غنًى عنها للمبدعين والآباء والأمّهات والمربّين. وقد قسّم كتابه إلى ثمانية فصول، ناقش في الفصل الأوّل والثاني قضايا الخيال والإبداع والواقع، والإبداع بحسبه هو كلّ فعل بشريّ يضيف شيئًا جديدًا، بغضّ النظر إذا ما كان شيئًا ماديًّا أو عاطفيًّا.

يذكر الكتاب النوعين المميّزين للسلوك الإنسانيّ وأنشطتهما، أوّلهما: النشاط الإنتاجيّ الذي يرتبط بالذاكرة، إذ إنّ دماغنا يحتفظ بتجاربنا السابقة، ويسهّل إعادة إنتاجها، لكن إذا اقتصرت خبرات الشخص على الاحتفاظ بالتجارب السابقة فقط، فإنّه سيكون قادرًا على التكيّف مع الظروف البيئيّة المألوفة فقط، أمّا عند تعرّضه للتغيّرات غير المتوقّعة، فإنّه سيفشل في توليد ردّات فعلٍ تكيّفية ملائمة لها.

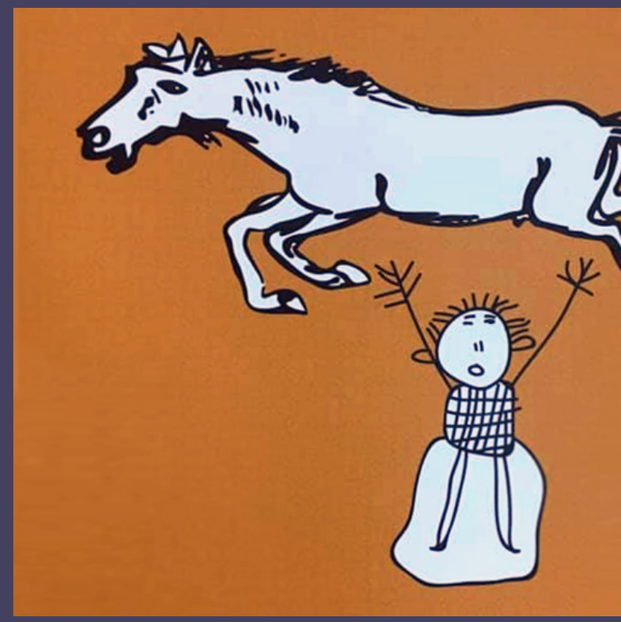
أمّا النشاط الثاني فهو: النشاط الاندماجيّ، أو الإبداعيّ، فعندما أرسم في مخيّلتي الحياة البشريّة بعد مئة عام، أو صراع الإنسان في عصر ما قبل التاريخ، فإنّني أفعل أكثر من مجرّد إعادة إنتاج الانطباعات التي أحدثتها التجربة لديّ فيما مضى، فالحقيقة هي أنّني لم أرَ الماضي البعيد ولا المستقبل نهائيًّا، إلّا إنّني "ما زلت أحتفظ بالفكرة، أو الصورة الخاصّة بي، عمّا كانت عليه الحال سابقًا أو ما ستكون عليه مستقبلًا" (ص 9).

يورد (فيجوتسكي) حكاية صبيّ صغير لا يتجاوز الثلاث سنوات ونصف، رأى رجلًا أعرج يسير في الشارع، فبكى، وقال لأمّه: انظري إلى ذا الرجل المسكين. ثم شرع يحكي لها قصّته قائلًا: "لقد كان الرجل يمتطي حصانًا كبيرًا، ثمّ سقط فوق صخرة كبيرة، وتأذّت ساقه كثيرًا، وكان لا بدَّ من العثور على دواء ما لتتحسَّن حاله" (ص 13). ومن خلال هذه القصّة، تتّضح لدينا العمليّة الاندماجيّة للمخيّلة، فالطفل يملك عناصر هذه الحالة من تجربة سابقة، ولكنّه دمج هذه العناصر ليُنتج أمرًا جديدًا مبتكرًا. إنّ القدرة على دمج القديم بطرق حديثة هي أساس الإبداع.

يربط (فيجوتسكي) عملية التخيّل بالواقع وفق أربع طرائق. أولاها هي: إنّ ما تبدعه المخيّلة يعتمد دائمًا على عناصر مأخوذة من الواقع، من تجارب الإنسان السابقة، أي إنّه كلّما ازداد ثراء تجربة الإنسان، ازداد ثراء المادّة التي تستطيع المخيّلة الوصول إليها. ولهذا الأمر تأثيره على التعليم، فإذا أردنا أن نبني أساسًا متينًا لإبداع الطفل، علينا أن نعرّضه للتجارب، فكلّما زاد ما يراه الطفل ويختبره، زادت معرفته واستيعابه، زادت إنتاجيّة فعل المخيّلة لديه.

أمّا العلاقة الثانية التي تربط الخيال والواقع، فهي موجودة بين "المنتج النهائيّ للمخيّلة وبعض الظواهر الحقيقيّة المعقّدة"(ص 19)، فعندما أكوّن صورةً عن الثورة الفرنسيّة من خلال دراسات المؤرّخين، تكون الصورة نتاجًا للنشاط الإبداعيّ للمخيلة، فمع أنّها لا تعيد إنتاج ما أدركته في تجربتي السابقة، هي تخلق توليفات جديدة من تلك التجربة.

المؤلّف: ليف فيجوتسكي
ترجمة: هيفاء أبو النادي
منشورات مؤسسة عبد المحسن القطّان - رام الله
سنة الطباعة: ٢٠١٧م عدد الصفحات: ١٢٧



أمّا الصلة الثالثة فهي عاطفيّة، إذ إنّ أشكال الخيال الإبداعيّ تتضمّن عناصر عاطفيّة، أي إنّ لكلّ تركيب للمخيّلة تأثيرًا كبيرًا في مشاعرنا، وحتّى إن لم يتوافق هذا التركيب مع الواقع، تكون المشاعر التي يثيرها حقيقيّة؛ نحن تحرّكنا وتثيرنا عواطف الشخصيّات الخياليّة، ومصائرها، أفراحها وأتراحها، رغم أنّنا نعرف أنّها ليست أحداثًا حقيقيّةً. يحدث ذلك لأنّ المشاعر التي تتملّكنا، تلك المستقاة من الصور الفنيّة على صفحات الكتب، أو من خشبة المسرح، مشاعر حقيقيّةٌ تمامًا.

والنوع الرابع من العلاقة التي تربط بين المخيّلة والواقع، يكمن جوهرُه في "إمكانيّة أن يمثّل تركيب الخيال شيئًا جديدًا من جهة الجوهر، لم تعهده التجربة الإنسانيّة مطلقًا من قبل" (ص 24)، لكن ما إن يتجسّد خارجيًّا، ويُمنح كينونةً ماديّةً، يظهر على هيئة كيان في العالم الواقعيّ الحقيقيّ، وبهذه الطريقة، تصبح المخيّلة واقعًا. الأجهزة التقنيّة والآلات أمثلةٌ على هذه المخيّلة في صورتها المتجسّدة المتبلّرة.

آليّة المخيّلة الإبداعيّة

في الفصلين الثالث والخامس، يتطرّق المؤلّف إلى المخيّلة الإبداعيّة وآليّة عملها، والمعاناة التي يحسّ بها المبدع ليرى عمله متجسّدًا.

إنّ ما نسميه فعل إبداع هو ذروة في عمليّة ولادة تحدث نتيجةً لعمليّة داخليّة طويلة جدًّا من الحمل والنموّ الجنينيّ. ففي اللحظة الأولى لهذه العمليّة، ثمّة إدراك لما هو خارجيّ وداخليّ، وهذا أساس تجربتنا وخبرتنا. وبذلك فإنّ ما يراه الطفل ويسمعه، يوفّر له ذخيرةً لإبداعه المستقبليّ، إذ هو يراكم موادّ ستساعده في بناء خيالاته، ويعقُب هذا عمليّةٌ معقّدة من إعادة صياغة هذه المادّة. لذلك، يُعَدُّ تفكيك الانطباعات المكتسبة عبر الإدراك، وإعادة ربطها من أهمّ مكوّنات هذه العمليّة.

مكابدات الإبداع

يهب الإبداع المبدع سعادةً غامرةً، وترتبط بالمعاناة التي بذلت دلالةٌ لا تُنسى لمكابدات الإبداع. ينقل الكاتب عن الروائيّ (دستويفسكي) قوله: "إنّ الإبداع صعب، وإنّ الدافع له لا يتوافق دومًا مع القدرة عليه، وهنا يتولّد أصل الشعور الموجع بالمعاناة الناجمة عن حقيقة أنّ الكلمة لا تمسك بالفكرة (لا تسعها)" (ص 49). وقد أطلق الشعراء على هذه المعاناة اسم "مُكابدات الكلمة".

إنّ المخيّلة هي المحرّك الأساسيّ للإبداع، وأكّدت أبحاث (ريبو) ذلك، يقول: "تتغلغل المخيّلة الإبداعيّة في الحياة الشخصيّة والاجتماعيّة، في جميع أشكالها المجرّدة والعمليّة، إنّها موجودة في كلّ مكان" (ص 53).

الإبداع الأدبيّ والدراميّ لدى الأطفال

يتناول المؤلّف في الفصول (4، 6، 7، 8) الخيال لدى الأطفال والمراهقين، ويتناول إبداعهم في الرسم والأدب والمسرح.

يُعدّ الرسم الإبداع الأوّل الذي يمارسه الأطفال في المدرسة، ويكاد يمارس كلّ الأطفال الرسم في السنوات الأولى، فالرسم هو النشاط الإبداعيّ "النموذجيّ لمرحلة الطفولة المبكّرة، خاصّةً في فترة ما قبل المدرسة. يرسم الأطفال أثناء هذه الفترة بحماسة وشغف، وأحيانًا دون تشجيع البالغين. ويمكن لأقلِّ مُحفّزٍ، في بعض الأوقات، أن يكون كافيًا ليدفع طفلًا باتّجاه الرسم" (ص 55).

فالرسم هو هواية الأطفال المفضّلة، لكنّهم عندما يصلون إلى المدرسة، يفتر حبّهم ويضعف اهتمامهم بالرسم، في حين يستمرّ الميل للرسم لدى عدد قليل من الأطفال الأكثر موهبةً، والذين ينتمون إلى ظروف تعليميّة تشجع الرسم، وتعزّز تطوّره في البيت أو المدرسة. واهتمام الأطفال بالرسم نابع من كونه يتيح لهم الفرصة للتعبير بسهولة عمّا يهمّهم في هذه المرحلة. عندما يتخطّى الطفل هذه المرحلة إلى مرحلة جديدة فإنه يتغيّر، وتتغيّر طبيعة إبداعاته. يترك الرسم إلى نوع جديد من الإبداع هو الإبداع اللفظيّ أو الأدبيّ.

تعبير الطفل كتابيًّا عن أفكاره ومشاعره يتأخّر عن قدرته على التعبير عنها شفويًّا. هذا يحدث لأنّ اللغة المكتوبة تكون أصعب، إذ إنّ لها قوانينها الخاصّة التي تختلف عن قوانين التعبير الشفويّ. والطفل يكون في مرحلة لا يتقن فيها هذه القوانين. يكون الخطاب الشفويّ مفهومًا للطفل، وعندما يبدأ بالتحوّل إلى اللغة المكتوبة، "التي تُعدُّ أكثر تجريدًا واعتباطيّةً إلى حدٍّ كبير" (ص 58)، لا يستوعب الطفل ماذا يجب عليه أن يكتب، ولا يملك أي دافع فعليّ للكتابة. يقدّم الروائيّ (تولستوي) رأيه من خلال تجربته في تعليم الإبداع لأطفال الفلّاحين، إذ من أجل تطوير الكتابة الإبداعيّة لدى الأطفال، ليس علينا سوى توفير الحافز والموادّ اللازمة لإبداعهم. ويذكر بعض التقنيّات التي تساعد الأطفال على الإبداع، وهي:

أوّلًا: تقديم أكبر قائمة موضوعات مختارة.

ثانيًا: تقديم أعمال للأطفال يكون مؤلّفوها من الأطفال، ليقرؤوها بوصفها نماذج.

ثالثًا: عدم انتقاد الطفل مطلقًا عند مراجعة كتاباته، لا على الترتيب، ولا وضوح الخطّ، ولا الإملاء، ولا بنية الجمل والمنطق على وجه التحديد.

رابعًا: بما أنّ صعوبة الكتابة الإبداعيّة لا تكمن في الطول أو المضمون، بل هي في القيمة الفنيّة للموضوع، "إذًا فالتسلسل الذي تُعرض فيه الموضوعات يجب أن تحدّده طبيعة الآليّة الكامنة وراء العمل الإبداعيّ، لا الطول ولا المضمون ولا اللغة" (ص 64).

إذًا، مفهوم التعليم الصحيح لا يعني أن يُلقَّن الأطفال، بطريقة مصطنعة، المُثُل والمشاعر والأمزجة التي تكون غريبةً عنهم في كليّتها، بل إنّ التعليم الصحيح يقوم على "إيقاظ ما هو موجود قبلًا في داخل الطفل، ومساعدته على تطويره، وتوجيه هذا التطوير في اتّجاه محدّد" (ص 65).

بالإضافة إلى الإبداع اللفظيّ، تُعدّ الأدرمة من أكثر أشكال الإبداع التي يمارسها الأطفال شيوعًا وانتشارًا؛ الشكل الدراميّ يعبّر بوضوح كامل عن دورة الخيال الكاملة التي تطرّقنا إليها في حديثنا عن الفصل الأوّل. من خلال الدراما تُجسّد الصورة التي أبدعها الخيال من عناصر الواقع الحقيقيّة واستيعابها، والشكل الدراميّ في حالة الأطفال، هو ما يربط بين الأدرمة واللعب.

أمين خالد دراوشة
ناقد وباحث في مرحلة الدكتوراه
فلسطين

التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظريّة

تقوم مهام المعلم في النظام التربوي التقليدي على التخطيط للتدريس من خلال اختيار الدروس والأنشطة من الكتاب المدرسي، ويحدد غالبًا بشكل فردي الوقت الذي يستغرقه كل موضوع، ومتى وكيف يختبر الطلاب فيما تم تدريسه، وكذلك تحديد المحكات المستخدمة لتحديد جودة العمل الذي ينتجه الطلاب. ويعتمد ما يقوم المعلم بتدريسه وما يتوقع من الطلاب تحصيله على ما يعرفه عن المادة التي يقوم بتدريسها، وما يرغب في تدريسه، وما يعتقده عن قدرات وإمكانات الطلاب، وغالبًا ما ينتهي به الأمر إلى التركيز على عدد محدود من الطلاب ممن يراهم أكثر قدرة على الفهم ويتجاهل البقية، فضلا عن تحديده متى ينتهي الدرس أو الوحدة وينتقل إلى أخرى.

ومن وجهة نظر الطلاب فإن ما يتعلمونه وما يعدُّ مهمًا ويدخل في نطاق الاختبارات يحدد بوساطة المعلم، ومن ثم يمكن أن تتباين وجهات نظر المعلمين حول ما ينبغي التركيز عليه وتوصيله للطلاب حتى داخل المدرسة الواحدة. وفي الأنظمة التي تتوقع أن عدداً قليلاً من الطلاب هم القادرون على تحقيق مستويات تحصيلية عالية، فمن السهل التوقع بهؤلاء الطلاب. ومرة بعد أخرى ومن عام دراسي لآخر يطبع بعض الطلاب بضعف الإمكانات وقلة التحصيل مما يحرمهم من فرص تتاح لأقرانهم ممن يوصفون بالمتميزين سواء على مستوى الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية. وقد أدت مثل هذه الممارسات التي كان ينظر إليها على أنها معقولة وتتفق مع طبيعة القدرات البشرية إلى مشكلات لم يُلتفت إليها إلا مؤخرًا مع ظهور حركة المعايير؛ مثل: الرسوب، والتسرب، وهدر فرص استثمار، وصقل إمكانات الطلاب ومهاراتهم.

وبالمقابل فإن ما يتوقع من الطالب معرفته وأداءه في نظام التربية المعتمد على المعايير لا يترك تقريره للأفراد، ولكن يقرره مجتمع أكبر يضم المتخصصين والمعنيين على المستوى الوطني على أن يطبق على جميع الطلاب من دون استثناءات. ولا يقتصر التعليم المعتمد على المعايير على وصف ما ينبغي على الطلاب القيام به (معايير المحتوى) بل يصف جودة الأعمال التي يقوم بها كل طالب (معايير الأداء). ومن ناحية مثالية ينبغي أن تكون المعارف والمهارات والسلوكات التي تصفها المعايير انعكاسًا للمتطلبات الفعلية خارج أسوار المدرسة، وأن تكون مصادر التدريس معدة لتهيئة الفرصة لكل الطلاب لتحقيق مستويات عليا على المعايير.

ولضمان تحقيق الطلاب لمستويات تحصيلية عالية ينبغي أن يكون لدى المعلمين رؤية واضحة عن مستوى الأداء المطلوب لتحقيق المعايير: ماذا ينبغي على الطلاب فعله لإثبات إنجازهم أو إتقانهم للمعايير؟ وما صفات الأداء المطلوبة لاعتبارها جيدة بما فيه الكفاية لإبراز إنجاز مرضي أو متقن. الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تقود عمليات تصميم الدروس والقرارات المتعلقة بالتخطيط للتدريس وتنفيذه (AFT, 2009).

التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظريّة، المرجع، عبد الله بن صالح السعدوي، صالح بن علوان الشمراني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،16 20م، صفحة 62-63

محاورة مع علي وطفة

- من مواليد دمشق – سورية 1955
- أستاذ علم الاجتماع التربويّ بجامعة دمشق. ومعار إلى جامعة الكويت، كلية التربية، منذ 1997
- حاصل على ليسانس في الفلسفة وعلم الاجتماع من جامعة دمشق 1979، ثم ماجستير في علم الاجتماع التربويّ من جامعة كان Caen في فرنسا 1985، ثم دكتوراه في علم الاجتماع التربويّ من الجامعة نفسها في 1988
- خبير في التخطيط التربويّ في المجلس الأعلى في قطر 1998-1997
- رئيس تحرير مجلة نقد وتنوير الصادرة عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانيّة
- مؤسّس وعضو في عشرات المؤسسات والهيئات العلميّة التربويّة
- صدرت له عدّة كتب في التربية، منها: **"بنية السلطة وإشكاليّة التسلّط التربويّ في الوطن العربيّ". "علم الاجتماع المدرسيّ: بنيويّة الظاهرة المدرسيّة ووظيفتها الاجتماعيّة". "التربية تاريخًا والفكر التربويّ تطوّرًا". "رأسماليّة المدرسة في عالم متطوّر: الوظيفة الاستلابيّة للعنف الرمزيّ والمناهج الخفيّة".** إلى جانب ترجمة مجموعة كتب، وعشرات الدراسات والمقالات العلميّة

- تحدّثتَ عن التغيير في التربية الذي يسير ببطء، وعن نماذج مختلفة للتغيير، ومن هنا ميّزت بين التجديد والتغيير: هل من نموذج تتبنّاه قد يؤسّس برأيك لتغيير التعليم في العالم العربيّ؟ هل بات كافيًا أن نبقى في التجديد؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ إيقاع التغيّر والتجديد في التربية والتعليم يتمّ على إيقاع التغيير في المجتمع بصورة عامّة، ووفقًا للقوانين التي تحكم التغيّر الاجتماعيّ. وممّا لا شكّ فيه أنّ التعليم يمتلك هامشه الخاصّ في التغيّر، ولكنّ هذا الهامش محدود جدًّا عندما نقارنه بالتغيّر التربويّ الذي يتمّ وفق قانونيّة التطوّر الاجتماعيّ العامّ. فالأنظمة التربويّة قد تتحرّك وفق قوانين مضادّة للتقدّم الاجتماعيّ، وقد تتحرّك في اتّجاه التغيّر التقدّميّ في المجتمع.

وهنا نأتي إلى إشكاليّة الفصل بين التغيّر والتجديد. والتجديد هو نوع من التغيّر المقصود والموجّه بإرادة المؤسّسات الاجتماعيّة الفاعلة: كأن يقوم وزير بوضع خطّة لتجديد الخطط المدرسيّة أو مناهج المدرسة بصورة مقصودة، وغالبًا ما يكون الهدف تطويرَ الأنظمة التربويّة بصورة من الصور. وغالبا ما يكون اتّجاه التجديد نحو الأفضل.

ويمكن هنا أيضًا أن نميّز بين التغيير والتغيّر، فالتغيير يكون أشبه بالتجديد، إذ توجد غالبًا إرادة فاعلة تقوم بإدارة التغيّر نحو أهداف محدّدة، وهنا يتجانس مفهوم التغيير مع مفهوم التجديد، ولكن دائمًا يجب أن نحتسب اتّجاهات التجديد والتغيير، فقد تكون إيجابيّة أو سلبيّة، والطابع السلبيّ والإيجابيّ مرهون بالطابع الأيديولوجيّ السائد في المجتمع والتربية.

على سبيل المثال: عندما تقوم جهة تربويّة ما بإحداث تجديد في المناهج وفق تصوّرات ليبراليّة، هذا سيبدو تجديدًا تطوّريًّا بالنسبة لليبراليّين، ولكنّه قد يبدو تخريبًا بالنسبة لأصحاب التيّارات التقليديّة. ويبقى علينا هنا أن نقول بأنّ التغيّر يختلف

عن التغيير لأنّه ينطلق من الحركة الطبيعيّة القائمة في المجتمع دون أن يكون إراديًّا قائمًا على الرغبة في التجديد، فعلى سبيل المثال: قد يرتفع عدد الطلّاب الملتحقين بالمدرسة، والأمر ناتج عن حركة زيادة عدد السكّان. في هذه الحالة نقول هذا تغيّر تربويّ. ولكن عندما تقوم الوزارة بالتوسّع في عدد المدارس نقول بأنّ هذا تغيير موجّه إراديّ. وهذا يعني أنّ مفهوم التغيير أقرب إلى مفهوم التجديد والتطوير في البنية التعليميّة. ومع الأسف فكلّ من هذه الكلمات يوظّف في مكان الآخر مجازيًّا، وقليل من الباحثين الذين يميّزون في الحدود الدقيقة التي تفصل بينهما.

إنّ تغيير التعليم لا يتمّ وفق نماذج معيّنة بل تفرضه الضرورة التاريخيّة، ويمكن الاستفادة من التجارب العالميّة في بناء نموذج للتغيير، ومثل هذا النموذج ليس إبداعًا أو اختراعًا فرديًّا، فالتجارب العالميّة في مختلف أنحاء العالم تعطينا تصوّرات علميّة مبنيّة على المعرفة الموضوعيّة بصيرورة التطوير وآليّاته في المجتمع. وأنا في هذا السياق أقول، وأتحمّل مسؤوليّة قولي: إنّني أرفض المقولة السائدة بأنّ "إصلاح التعليم يؤدّي إلى إصلاح المجتمع"، هذه مقولة فوضويّة لا تجد لها ما يساندها في الواقع؛ فالتربية أداة مجتمعيّة مهما تغيّرت وغيّرت في ذاتها، فهذا التغيّر محدود وقاصر بالعلاقة مع التغيّر الكبير الذي يجري في المجتمع، والمجتمع بصيغته الكلّيّة هو الذي يغيّر التربية ويتغيّر معها. وهذا يعني أنّه لا يمكن للتربية أن تغيّر في المجتمع دون إرادة المجتمع في أكثر صيغة شمولًا.

هذا يعني أنّ أيّ تغيير حضاريّ أو تربويّ لا يمكن أن يتمّ إلّا في سياق مشروع اجتماعيّ سياسيّ اقتصاديّ تربويّ متّفق عليه بين مؤسّسات المجتمع. وتبيّن التجارب في مختلف البلدان التي حقّقت نجاحًا تربويًّا ونهضويًّا أنّ هذا النجاح كان نتاجًا لمشروع سياسيّ اقتصاديّ اجتماعيّ تربويّ، كما حدث في سنغافورة واليابان وكوريا الجنوبيّة وفيتنام وفنلندا والنروج والسويد وجنوب إفريقيا، ففي كلّ هذه التجارب كان مشروع النهضة مشروعًا سياسيًّا بالدرجة الأولى، ومن ثمّ اتّخذ هذا المشروع صبغته الاجتماعيّة التربويّة؛ فالتعليم لا يتغيّر إلّا بوجود إرادة مجتمعيّة تغيّره وتضعه في مساره الحضاريّ، هذا هو الأمر الذي علّمتنا إيّاه التجارب. والعامل المشترك في معظم هذه التجارب هو المناخ السياسيّ الديمقراطيّ الذي تمّت فيه عمليّة التطوير والنهوض الحضاريّ لهذه البلدان. وهذا يعني أنّ احتمال حدوث تطوير للتعليم في مجتمعاتنا مرهون إلى حدّ الضرورة القصوى بوجود أنظمة ديمقراطيّة تتبنّى مشروعًا حضاريًّا تربويًّا متكاملًا في مختلف النواحي والاتّجاهات. باختصار، تتمثّل رؤيتنا للإصلاح التربويّ في أنّه لا يمكن أن يتمّ إلّا في إطار إصلاح سياسيّ اجتماعيّ، ومن غير ذلك سيراوح التعليم في مكانه بصورة منافية لحركة التطوّر والتجديد التي نشهدها في المجتمع.

- نهج التربية النقديّة والتربية التحرّريّة لم يعودا مرتبطين فقط بالاستعمار الغربيّ المباشر لبعض الدول، فالنظام النيوليبراليّ الذي طغى على عمليّة التعليم في العالم شوّه صور العدالة الاجتماعيّة وتكافؤ الفرص وشرع الهيمنة الثقافيّة والسياسيّة... في العالم العربيّ، لماذا ما يزال صوت التربويّين النقديّين والتحرّريّين غير مسموع؟

لم تكن العدالة الاجتماعيّة يومًا في أفضل حالاتها في أيّ وقت مضى ولن تكون على ما أرى في أيّ وقت قادم، فالعدالة كانت غائبة إلى حدّ كبير في ظلّ الاستعمار بأيّ شكل اتّخذه أكان كولونياليًّا أو ليبراليًّا أو نيوليبراليًّا. فالعدالة مسألة وجوديّة وحلم إنسانيّ لم يتحقّق بصورته المثاليّة قطّ، ولن يتحقّق، والصراع الإنسانيّ الأبديّ كان دائمًا وأبدًا حول العدالة، وكلّما استطاع الإنسان أن يحقّق في دروبه النضاليّة تقدّمًا على طريق العدالة في صيغة من الصيغ انبثقت صيغ أخرى جديدة من الظلم أكثر فتكًا وأشدّ هولًا. وأرى ضمن هذا السياق أنّ مسألة العدالة لا ترتبط بالاستعمار فحسب، بل ترتبط بمختلف المظاهر الوجوديّة للحياة، فالدول التي نالت استقلالها اليوم لا تطبّق العدالة، بل ربّما كانت العدالة أفضل في العهد الاستعماريّ. فالعدالة مسألة طبقيّة تتعلّق بالتفاوت الاجتماعيّ بين الناس والفئات الاجتماعيّة.

وفي مستوى التعليم تنعكس الظروف الاجتماعيّة للأفراد والطبقات في التعليم بصورة حتميّة، فالطبقات الميسورة تحظى بتعليم أفضل، والطبقات الفقيرة مدارسها أقلّ كفاءةً وأهليّةً. وتكافؤ الفرص مسألة غائبة في التعليم العربيّ بصورة عامّة، وهو رهن الوضعيّات الاجتماعيّة للأفراد. فالمدارس الخاصّة والمميّزة على سبيل المثال لا الحصر، تكون من نصيب الأغنياء والموسرين، والمدارس العامّة تكون من أجل الطبقات العامّة. وممّا لا شكّ فيه أنّ اللّامساواة التربويّة تأخذ ألف شكل وألف لون، ولا يمكن ضبطها في صيغة واحدة. ومنها أنّه لو وضعنا صيغةً واحدة للتعليم لظهرت مسألة اللّامساواة بقوّة. فالأطفال يدخلون إلى المدرسة، لكنّ القويّ هو الذي يفوز دائمًا، والأقوى غالبًا ما تميّز عن الضعيف بامتيازاته الاجتماعيّة والثقافيّة، وهذا الاختلاف لا يمكن السيطرة عليه أو ضبطه ضمن مفهوم العدالة. وهنا أرى أنّ جزءًا من العدالة التربويّة يتمثّل في القدرة على تحسين ظروف الحياة وأسبابها لأبناء الفئات الفقيرة والمعوزة.

إنّ سماع الصوت رهين بمن يريد أن يسمع، فأصوات التربويّين النقديّين العرب قويّة بما فيه الكفاية لتُسمع من في أذنه صمم. ولكنّ المشكلة أنّه ثمّة كثير ممّن لا يريد أن يسمع أبدًا، وإن سمع فإنّه يستنكر ما قد يسمع. فأصوات النقديّين لا تُسمع، لأنّها تهدّد المصالح والأيديولوجيّات السائدة في التعليم وفي التربية. فالتربية في بلادنا محكومة بالطغمة من أنصار الأيديولوجيّات التقليديّة التي ترفض التجديد والابتكار والتغيير، وتريد المحافظة على التربية كأداة في ترويض الناشئة والأطفال على الاستسلام لكلّ ما هو قائم في المجتمع من سلبيّات مدمّرة، أهمّها مقاومة الإبداع والابتكار والتجديد.

ولا يخفى مطلقًا أنّ الأنظمة الاستبداديّة التي تعتمد المدرسة كأداة أيديولوجيّة في ترسيخ قيم الاستبداد والاستعباد ترفض أيّ نقد أو مراجعة نقديّة لأوضاع التربية، وتحاول أن تحافظ على المدرسة بوصفها أفضل أداة لإنتاج مجتمع تهيمن فيه النخب الأوليغارشيّة الإقطاعيّة القديمة. ومن هذا المنطلق فإنّهم يصمّون آذانهم كي لا يسمعوا أصوات النقد والتفكير أو التجديد، وإن سمعوها قمعوها وقمعوا المنادين بها، وخنقوا أصواتهم وضربوا مكامن وجودهم.

- لا بدّ من السؤال عن التعليم خلال الجائحة: بعيدًا عن ذكر الإشكاليّات والتحدّيات، كيف يمكن بالفعل استغلال الأزمة لإحداث تغيير ولو بسيط؟ وما الجديد برأيك الذي أظهرته الجائحة خاصّة فيما يرتبط بدور المعلّم ودور الطالب و حتّى دور الأهل؟ هل من بوادر إيجابيّة يمكن البناء عليها أو التفاؤل بها؟

جاءت جائحة كورونا على غير موعد بوصفها كارثةً يندر أن يكون لها مثيل في تاريخ الإنسانيّة، لا سيّما من حيث تأثيراتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة. ولكن وكما يقول بعض المفكّرين: "إنّ المصائب تحمل في خطوبها بعضًا من الأمل"؛ فكثيرًا ما تؤدّي الأزمات والويلات والكوارث إلى نتائج في صالح البشريّة بصورة اكتشافات علميّة واختراعات. والسؤال هنا: ما الذي يمكن لهذه المصيبة الكورونيّة أن تحمل للتربية العربيّة المستقبليّة؟ وهل ثمّة بصيص أمل في أن تكون صدمتها مفيدةً في مجال تطوير التربية العربيّة؟ جاء كورونا اليوم ليصعق المدرسة العربيّة بصدمته الوجوديّة العاتية التي يرجى لها أن توقظ التعليم العربيّ، وتخرجه من كهوفه المظلمة ومن مستنقعاته الآسنة، وقد حانت اللحظة التاريخيّة ليقظة التعليم العربيّ من سباته الأسطوريّ علّه يخرج من دوائر اختناقه إلى عالم النور والحياة. وممّا لا شكّ فيه أنّ مستقبل التعليم العربيّ سيكون بعد الكارثة مستقبلًا ملحميًّا مثقلًا بالأحداث الجسام والقرارات الصعبة

الحاسمة، فثمّة تحوّلات عميقة جوهريّة ستقلب ظهر المجنّ للتعليم التقليديّ بمرتكزاته وفلسفاته وهيكليّاته المترهّلة. ومع أهمّيّة إدراكنا اليوم لأمر التغيير في بنية التعليم، فإنّ كثيرًا من الغموض والضبابيّة ما زال يلفّ طبيعة هذا التغيير واتّجاهاته.

أمّا فيما يتعلّق بدور العائلة فإنّ أثر كورونا كان أيضًا كبيرًا جدًّا، لقد نبّهتنا الجائحة من جديد إلى أهمّيّة الدور المتعاظم للأسرة في مجال التربية، وأكّدت رفضًا جديدًا لمقولة "موت العائلة لصالح مؤسّسات الرعاية الاجتماعيّة والمدرسة". لقد أكّدت الجائحة أهمّيّة العائلة وخطورة دورها في العمليّة التربويّة واستطاعت أن تحقّق نوعًا من التواصل العميق بين المدرسة والأسرة، فأصبحت الأسرة مشاركًا حيويًّا في العمليّة التربويّة، وقد تطلّب الأمر أن يمارس الآباء دور المعلّمين والمربّين، وأن يشاركوا فعليًّا في العمليّة التربويّة والتعليميّة لأطفالهم بالتعاون والتفاعل مع المعلّمين والمشرفين. ونحن على يقين أنّ هذا النوع من التعليم قد ولّد بعض الصعوبات الحياتيّة للأسرة تتعلّق بالعمل والتجهيزات والظروف المحيطة بعمليّة التعليم، لكن في النهاية وضعنا كورونا في سياق تجربة جديدة يتعلّم فيها الآباء كيف يمارسون دورهم التربويّ وكيف يشاركون في مسؤوليّة تعليم أبنائهم عن قرب وبعد، وفي المسؤوليّة التربويّة لأبنائهم. وهي المشاركة التي كنّا نفتقدها قبل كورونا حيث كان الآباء يرمون بمسؤوليّتهم التعليميّة على عاتق المعلّمين والمدرسة. ويضاف إلى ذلك كلّه تمكين الآباء من تطوير خبراتهم ومعارفهم الإلكترونيّة في مجال التعليم عن بعد، وإغناء ثقافتهم الرقميّة في مختلف ميادين العمل، لأنّ هذه التجربة فرضت عليهم تنمية ثقافتهم الرقميّة وتطويرها في اتّجاهات مختلفة تحت تأثير تعاملهم مع أطفالهم، وضرورة تقديم العون لهم في دروسهم ومحاضراتهم وواجباتهم.

لقد نتج عن جائحة كورونا تقدير كبير لأهمّيّة المدرسة ودورها في حياتنا الإنسانيّة، ففي اللحظة التي وجد فيها الآباء والأمّهات أنفسهم وجهًا لوجه مع أبنائهم وأطفالهم في المنزل الذي تحوّل إلى أجواء شبيهة بالمدرسة، أدرك الآباء قيمة العمل التربويّ للمدرسة، وبدؤوا يشعرون بأهمّيّة الدور التربويّ والاجتماعيّ الذي تقوم به المدارس في مجال العناية بالأطفال. وقد ازداد شعور الأهالي بالامتنان والعرفان لدور المعلّمين، الذي لا يقدّر بثمن في تحقيق رفاهيّة الطلّاب والمجتمع في آن معًا.

أخيرًا، نقول: إنّه يجب علينا أن نبني على هذه التجربة، فكلّ صعوبة وكلّ تحدّ يواجهه الإنسان أو المجتمع ينتج عنه فوائد وخبرات جمّة، وهذه التجربة بالتأكيد ستغنّي تجاربنا ومعارفنا وخبراتنا التربويّة، وستغني ميدان العمل في تربية الأبناء والأطفال والناشئة، ويبنى على ذلك تطوير كبير في المناهج والطرائق التربويّة التي ستصبح أكثر فاعليّة ونشاطًا وإبداعًا في مجال التربية والتعليم عمومًا.

- كتبت عن دور المرأة، مثلًا: كتاب الاستلاب الرمزيّ للمرأة في الخليج العربيّ. برأيك، إلى أيّ حدّ أثّر تغييب المرأة عن صنع القرارات عربيًّا في تغيير التعليم وتطويره؟ ومن ناحية أخرى كيف أثّر المنهج التعليميّ في تعميق هذه الهوّة؟

أغلب النصوص المدرسيّة تعمل على تقديم المرأة في صورتها التقليديّة أمًّا وزوجًا وطبّاخةً وخيّاطةً وحطّابةً وخدّامةً. حتّى عندما يراد للمرأة أن تقدّم بصورة فعّالة إيجابيّة، فإنّ المناهج تضعها في صورتها "المعياريّة" بوصفها ممرّضةً أو معلّمةً وسكرتيرةً ومضيفةً، وهذا يعني أنّها ما زالت تحاصَر في أدوارها التقليديّة حتّى مع مطلع الألفيّة الجديدة. ويمكن في هذا السياق ملاحظة أنّ هذا التصوير للمرأة بهذه الكيفيّة ليس أمرًا عفويًّا، بل هو مقصود موجّه أيديولوجيّ. تتعمّد نصوص القراءة إخفاء الطابع الثقافيّ والتعليميّ للمرأة، وفي كثير من الحالات تبرز جهلها وأمّيّتها. وهذه هي الصورة

الاستلابيّة التي تكرّسها المدرسة على أنّها ثقافة أنثويّة اغترابيّة تقلّل من أهمّيّة المرأة ودورها في المجتمع بوصفها إنسانةً متحرّرةً خلّاقةً مبدعةً مساويةً للرجل في مختلف مجالات الحياة والوجود. وعلى الرغم من التقدّم الكبير في تعليم المرأة ووصولها إلى مواقع متقدّمة في العمل وإدارة المجتمع، فإنّ ذلك لا يعبّر عن تحرّر حقيقيّ للمرأة. إنّ وصول مجموعة من النساء إلى قبّة البرلمان وإلى حقائب وزاريّة وإلى مقاعد الجامعة لا يعني أنّ المرأة قد حقّقت تقدّمها الإنسانيّ، وأنّها أصبحت على قدم المساواة مع الرجل. فالتحليل السوسيولوجيّ لأوضاع المرأة يؤكّد _بصورة مستمرّة_ استمرار العقليّات القديمة في التعامل مع المرأة، وفي النظر لها، وفي الدور المسند إليها.

في دائرة هذا التحليل نستطيع أن نقول: إنّ تعليم المرأة يأخذ من جهة الشكل طابعًا تحرّريًّا، لكنّه من جهة المضمون يأخذ طابع استغلال جديد لعمل المرأة وطاقاتها بوصفها قوّةً منتجةً توضع تحت سيطرة غيرها. ونخرج بنتيجة أنّ التعليم يعزّز دونيّة المرأة سياسيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا فيما لو نظرنا إلى المعيار الذي تقوم فيه المدرسة بإنتاج الصورة التقليديّة للمرأة العاجزة الضعيفة القاصر العاطفيّة، وإعادة إنتاجها.

- أطلقتم مجلّة "نقد وتنوير" وتفاعلتم عبر المشاركة والتأسيس في كثير من المبادرات على صلة بالتعليم والتربية عربيًّا، ما الأثر الذي أحدثته هذه المبادرات، وأيّها تقاطع مع توقّعاتك؟ أيضًا ما الذي لم يتحقّق، وكنت تراه ممكنًا؟

شكرًا على الإشارة إلى مجلّتنا "نقد وتنوير" التي تأسّست بمبادرة مجموعة من المفكّرين والباحثين في العالم العربيّ في مختلف العلوم الإنسانيّة، وهي تهدف إلى ممارسة الفكر النقديّ في واقع التربية والمجتمع العربيّ المعاصر. واستطعنا مع هيئات التحرير والمساندة أن نوصل صوت التنوير إلى شريحة كبيرة من المفكّرين والطلّاب والباحثين وأن نحقّق ممارسةً نقديّةً تنويريّةً واسعةً في النظام التربويّ العربيّ وفي مقاربة مختلف الأنظمة الاجتماعيّة والسياسيّة. ونحن لا نستطيع تقدير الأثر، فالأثر الفكريّ الذي تمارسه أيّ مجلّة يصعب تحديده، وما نحن في نهاية الأمر إلّا منبر تنويريّ بين عدّة منابر فكريّة وثقافيّة عربيّة، نتمنّى أن نحقّق نجاحًا وسطها. ونحن في المجلّة لا نتبنّى تيّارات فكريّة أيديولوجيّة أو سياسيّة أو عقائديّة من أيّ نوع، ولذا فإنّ المجلّة تعتمد على نشاط هيئاتها الفكريّة والناشطين النقديّين من مختلف البلدان العربيّة. ونتوقّع في حقيقة الأمر أن تتزايد أهمّيّة المجلّة وأن يتعاظم دورها في هذا الميدان مع مرور الزمن.

- بالحديث عن المبادرات، كيف تنظر إلى مبادرة "منهجيّات"، بصفتها مجلّةً تربويّةً عربيّةً قائمةً على مشاركة التجارب وإتاحة منصّة للتفاعل بين المعلّمين وأطراف العمليّة التربويّة جميعها؟

عندما وقعت على موقع المجلّة وأعدادها الثلاثة، كنت أكتب خاتمة كتاب ألّفته لمركز دراسات الخليج حول التعليم الإلكترونيّ عن بعد في ظلّ جائحة كورونا، ونظرًا لأهمّيّة الموضوعات التي طُرحت في المجلّة، توقّفت عن الكتابة وبدأت قراءةً شغوفةً للمقالات التي كُتبت عن هذا الموضوع، ومن ثمّ وظّفت هذه القراءة، وما فيها من أفكار جديدة ضمن كتابي. وقد أرسلت الموقع إلى زملاء لي يعملون على هذا الموضوع، وشكّلت هذه الأعداد مصدرًا للبحث والدرس حول كورونا. ومرّرت موقع المجلّة لطلّاب الدراسات العليا والماجستير للإفادة أيضًا. ودون مجاملة، يشكّل الموقع منبرًا تربويًّا نقديًّا مضيئًا في مجال المعرفة التربويّة، وسيكون له باعتقادي في المستقبل شأن كبير في مجال معرفة تربويّة تنويريّة غير تقليديّة مؤمنة بالمستقبل في العالم العربيّ.

قسم المصادر في
منهجيات

www.manhajiyat.com