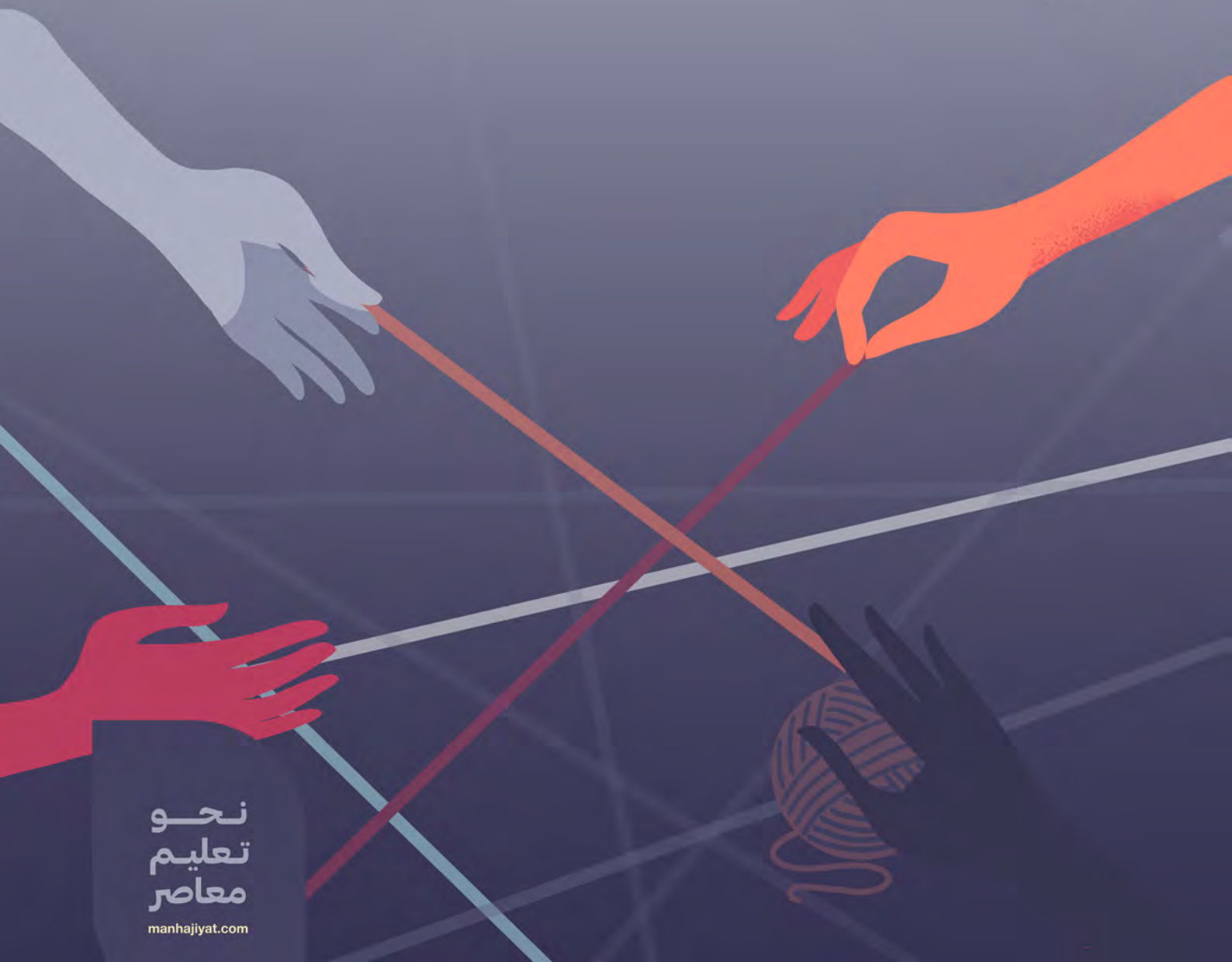
منهجيات

العدد 3 . شتاء 2021

ملفّ العدد
كيف نعلّم في زمن كورونا؟
أيّة أدوات واستراتيجيّات لتعليم مختلف؟



نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

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

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير رولا قبيسي
مدير التحرير عبّاد يحيى
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير 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 عكاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكاري، عبدو موسى، عزيز رسمي، غادة معلوف، ماري تادرس، محمد عبد الرحيم الجناحي، مرسل الدواس، ميامن الطائي، نازك سليمان بدير، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، هيفاء نجار، وحيد جبران.

TARSHEED

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2020.

المواد المنشورة في المجلة تعبّر عن آراء كتّابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيّات

الكتابة بلغة المذكّر في منهجيّات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنّث

عن مواجهة المتغيّرات وإعادة تشكيل الهويّة المهنيّة

لم يُجمع التربويّون من قبل على أمر أكثر من إجماعهم على أن ما واجهه التعليم من تحدّيات في المرحلة الراهنة ليس إلا امتدادًا لأزمة سابقة عرفت فيها الأنظمة التعليميّة، ولا تزال، ضمورًا في دورها وفي إنتاجها المعرفيّ. وضمن هذا السياق، وفي الحديث عن أهمّيّة تضافر الجهود واستغلال الأزمة لوضع الخطط بهدف تطوير قطاع التعليم، أصبح المعلّم الحلقة الأقوى ضمن معادلة التغيير التي فرضت نفسها. فكيف تمكّن المعلم من تفعيل دوره؟

قد لا يكون دوره قد تغيّر بالضرورة، ولم يتغيّر، لكنها العلاقة مع المهنة والعلاقة مع الذات هي التي تطوّرت. فإن كانت المرحلة الأولى من الأزمة قد اتّسمت باختلال في المعايير المهنيّة، وقلق وبحث عن الذات الشخصيّة والذات المهنيّة نتيجة اختلاف العوامل والظروف، فإنّ المرحلة الآنيّة تميّزت، أقلّه لدى البعض، بوضع أكثر استقرارًا، وذلك نتيجة رحلة بحث خاضها المعلّم، ربما وحده دون أيّ دعم، لإعادة تشكيل هويّته المهنيّة، وبالتالي تحديث دوره لما يتواءم مع احتياجات طلّابه المستجدّة. كيف يكون المعلّم فاعلًا إن لم يبادر إلى خلق الفرص وتحمّل مسؤوليته الفعليّة تجاه مهنته؟ هذه الهويّة المهنيّة التي تتجلّى في الصفّ وخارجه، في علاقة المعلّم مع الطلاب والأهل والمحيط وزملاء العمل، ترتبط حتمًا بمسؤوليّته تجاه نفسه وتجاه تطويرمعرفته وأدواته وممارساته واستراتيجيّاته وفلسفته التعليميّة، بعيدًا عن تداعيات النظام التعليميّ. فهذا يتكامل مع هويّته الشخصيّة، أي منظومة القيم التي يتمتّع بها والتي تؤثّر حتمًا في القرارات المتعلّقة بمهنته. ليس بالضرورة أن يتشابه المعلّمون في أدائهم وفي تفاعلهم مع مراحل الأزمة، فمن البديهيّ أن تختلف تجارب المعلّمين باختلاف الصفات الشخصيّة والبيئة والعوامل والسياق والمدرسة والخدمات المقدّمة. التعليم، ضمن تعريفات أخرى، هو عمليّة تأقلم وتغيير مستمرّين بما يتناسب مع الصفّ والطالب والسياق. كيف يتفاعل المعلّم مع المتغيّرات وكيف يتحمّل مسؤوليّة عمله؟

في ملف هذا العدد، مجموعة من ثمانية مقالات عن أدوات واستراتيجيّات ومبادرات. انطلق المعلّمون من سؤال يختصر المهنة بأكملها: كيف نعلّم؟ من نشرة أخبار صفيّة لتعليم اللغة الفرنسيّة، إلى مبادرة لإكساب الطلّاب مهارات الحياة اليوميّة للتعامل مع التعليم الإلكترونيّ، إلى تجربة جديدة تفاعليّة لتدريس طلّاب الصفّ الأوّل. والعلوم، كيف ندرّس هذه المادة عن بعد دون مختبرات؟ من تدريس العلوم بطريقة الإشكاليّات إلى مادّة الطبيعيّات في نسختها الافتراضيّة. ثمّ مبادرة عن تحويل المنزل إلى منصّة تعليميّة للطلبة لضمان استمرار التعليم. واللغة العربيّة التي نخشى دائمًا ضياعها؟ أدوات واستراتيجيّات لتعليم اللغة العربيّة عن بعد. وفي ختام الملفّ، تطبيقات مختلفة يفيد منها المعلّمون. على هامش الملفّ، عسر الانتقال إلى العالم الافتراضيّ وتحليل في المشكلة البنيويّة التي يعانيها التعليم في البلدان العربية. ودور المدرسة، من الذي قال إنّها المكان الوحيد للتنشئة الاجتماعيّة، ألا يجد بعض الطلاب عافيتهم في التعليم عن بعد؟ في السياق ذاته، ما دور الوالدين في تتبّع مسار أبنائهما دراسيًّا؟ وما العوامل التي تؤدي إلى الهدر الدراسيّ لدى الطلّاب؟ إشكاليّة تؤثّر سلبًا في مشاريع التنمية المجتمعيّة، قد يكون اختلاف شكل التعليم واحدًا من الحلول المطروحة لحلّ مشكلة الهدر، فدائرة التعليم أوسع من الصفّ، أو ليس هذا ما استخلصناه من الجائحة؟ مثال، تعليم مختلف من خلال جولة علميّة في مراكز ومتاحف من أجل تنمية مستديمة. ثمّ مبحث آخر للتنمية وتساؤلات حول دور الشركات الخاصّة في تسليع التعليم. وبما أنّ الطالب هو في قلب المعادلات، كيف لا نقتل ثقافة التعلّم؟ وهل يكون المعلّم فاعلًا إن لم يطرح التساؤلات حول دوره؟ دعوة لوقفة تأمّل نقديّ في واقع المدرسة ضمن محاورة العدد. وعلى ضوء كلّ ما سبق، أيّ معلّم نريد؟ مقالات مختلفة في مضامينها، متنوّعة في توجّهاتها، هي تفاصيل تسهم في تشكيل هويّة المعلّم.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد: كيف نعلّم في زمن كورونا؟
أيّة أدوات واستراتيجيّات لتعليم مختلف؟

6 **جاءنا الخبر الآتي:** نشرة أخبار صفّيّة رقميّة تبشّر بمستقبل تعليميّ واعد بعد الجائحة
كلارا اللقيس

10 **"الإنترنت والأشياء" خطوة نحو "إنترنت الأشياء"**
تأمّلات في ممارسات التعلّم خلال الحجر
ميسرة أبو شعيب

14 **كيف درّست خلال الجائحة؟**
تعليم النشاط العلميّ لطلبة الصفّ الأوّل الابتدائيّ
مولاي الحسن الإدريسي

18 **لا تلقين مع كورونا**
تدريس العلوم بطريقة الإشكاليّات
عدي علي أحمد

30 **مادّة الطبيعيّات في نسختها الافتراضيّة**
وداد رفيق ضيا

34 **نموذج لاستمرار التعليم**
خواطر حول مبادرة "سبّورة وطبشورة"
مها جمال أبو منشار

38 **تعليم اللغة العربيّة عن بعد**
أدوات واستراتيجيّات
دريّة كمال فرحات

42 **تطبيقات في خدمة المعلّم**
نور الدين زهير

أبـــواب المجلة

22 **محاورة**
منير فاشه

56 **مفهوم تربويّ**
التعلّم بالمشروع

58 **تقرير حول التعليم**
العقد العربيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار 2015 - 2024

74 **بروفايل**
مبادرة "ألكسو" للتعلّم المفتوح والتعليم الإلكترونيّ وقت كورونا

76 **كتب تربويّة**
إعادة اختراع التعليم - إسماعيل سراج الدين

84 **مقال مترجم**
التقييم التكوينيّ: سبعُ طرائق لإجراء التقييمات التكوينيّة في صفّك الافتراضيّ

88 **اقتباس تربويّ**
التعلّم المنظَّم ذاتيًّا والتحصيل الدراسيّ

مقالات أخرى

48 **التعليم عن بُعد وعسر الانتقال إلى العالم الافتراضيّ**
نعيم حيماد

52 **تحدّيات ومخاوف حول التنشئة الاجتماعيّة: بين التعليم الحضوريّ والتعليم عن بعد**
سها نصر الله

60 **التعاون بين الأسرة والمدرسة: سيرورة انخراط الوالدين في تتبّع مسار أبنائهما دراسيًّا**
عزيز رسمي ويوسف إمهال

66 **العلوم في المراكز والمتاحف العلميّة: فضاء لتعلّم أغنى وتنمية مستديمة**
بيسان بطراوي

70 **تأثير الشركات الخاصّة في التعليم: دعم وتطوير أم سيطرة وتسليع؟**
يوسف حرّاش

78 **كي لا نقتل ثقافة التعلّم**
أحمد مصطفى عيد

82 **المعلّم الذي نريد**
هيفاء نجّار

"جاءنا الخبر الآتي"

نشرة أخبار صفّيّة رقميّة تبشّر بمستقبل تعليميّ واعد بعد الجائحة

كلارا اللقيس

مقدّمة

في ظلّ ما آلت إليه الأوضاع التعليميّة بعد انتشار وباء كورونا، وما نتج عنه من إغلاق للمدارس والمؤسّسات التعليميّة كافّةً، ظهر التعليم عن بعد بوصفه إشكاليّةً معاصرة، كان معظم مؤيّديها أولئك الذين يسعون إلى إيجاد حلّ مؤقّت يمنع ضياع العام الدراسيّ المنصرم، أمّا معارضوها فمنهم من يعلّل رفضه بانعدام البِنى التحتيّة اللازمة لهذه العمليّة، ومنهم من كان مقتنعًا أنّ التعليم الرقميّ عمليّة فاشلة من شأنها أن تعيق عمليّة التعلّم الحقيقيّ. وبين المؤيّدين والمعارضين غاب عن نظر معظم المعلّمين أنّ التعليم عن بعد شأن، والتعليم الرقميّ شأن آخر، إذ إنّ الأساليب التقليديّة أو التفاعليّة يمكن أن تكون داخل غرفة الصفّ أو خارجها عبر وسيلة تواصل تعليميّة إلكترونيّة.

نهدف في هذا المقال إلى تسليط الضوء على أهمّيّة التعليم الرقميّ في مادّة اللغة الفرنسيّة لصفوف المرحلة الثانويّة نظرًا لضرورة محاكاة طلّاب القرن الواحد والعشرين، ووجوب تقديم محتوًى تعليميّ يتوافق مع تطلّعاتهم الاجتماعيّة والفكريّة.

هذا التعليم الجديد الذي فرضته أزمة كورونا أصبح جزءًا أساسيًّا من عمليّة التعليم، إذا ما تمكّن الأساتذة من تطوير مهاراتهم التكنولوجيّة، خصوصًا أنّ التعليم ما بعد كورونا لن يكون على ما كان عليه سابقًا.

التعليم الرقميّ لمستقبل تعليميّ أفضل

في هذا الإطار، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ التعليم الرقميّ أصبح ضرورةً ملحّةً منبهّةً إلى أهمّيّة تغيير الدور الرئيس للمؤسّسات التعليميّة، فإذا كانت مناهجنا حتّى اليوم معتمدةً على التلقين والحفظ السلبيّ للمعلومات فقد آن الأوان لطرح تساؤلات عديدة حول هذا الدور للبحث في كيفيّة تعديله، أو تطويره، أو ربما إعادة بنائه. إنّ نظامنا التعليميّ التقليديّ ولّد أجيالًا بعيدةً نوعًا ما عن الفكر النقديّ والفكر الإبداعيّ، لذلك غالبًا ما نرى كميّةً هائلةً من المعلومات الخطأ والشائعات السلبيّة التي يتناقلها طلّابنا وأولياء أمورهم عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ، دون التدقيق في صدقيّة محتواها، أو دراسة تأثيرها السلبيّ في سلوكيّات متلقّي هذه المعلومات. إذًا، لا بدّ أوّلًا من إعادة النظر في أساليب التعليم التي أنتجت متعلّمين متلقّين للمعلومات بطريقة سلبيّة، وأساليب تقليديّة حالت دون دفع المتعلّمين للبحث عن الحقائق العلميّة وما وراءها من مؤشّرات ومؤثّرات من شأنها أن تغيّر في سلوكيّات المتعلّم الفرد والمجتمع في آنٍ معًا.

في إطار آخر، ألا نلاحظ أنّ المتعلّمين في معظمهم قادرون على إعادة صياغة فيلم سينمائيّ، والتفكير في سلوكيّات أبطاله، في حين أنّهم عاجزون عن دراسة شخصيّات في نصّ أدبيّ خصوصًا في المرحلة الثانويّة؟ هل سألنا أنفسنا يومًا: لِمَ بإمكان طلّابنا حفظ أغنية أو خطاب لأيّ ممثّل تلفزيونيّ بسرعة قصوى في حين يعجزون عن حفظ مقاطع من كتاب التاريخ أو الجغرافيا؟ هل فكّرنا يومًا إذا ما كان هذا الجيل فعلًا غير آبهٍ بالتعليم أم أنّنا نحن المعلّمون غير آبهين بمتغيّرات الحياة، وما زلنا قابعين في قعر الوسائل التقليديّة التي لا يمكن أن تتوافق مع تطلّعات طلّابنا اليوم؟ هل يجوز أن نلوم طالبًا يهمل محتوى لا يُشبهه في شيء، محتوًى نفرضه عليه ظنًّا منّا أنّه حقيقة ثابتة، في حين أنّ الحقائق تتغيّر يوميًّا؟ هل يجوز أن نقيّم طالبًا وفق ما استطاع أن يحفظ من معلومات في حين أنّه باستطاعته إيجاد ما نطلبه منه من خلال بحث بسيط عبر محرّك البحث؟ قد يجيب المعترضون بأنّ التلميذ الذي يستخدم محرّك البحث لإيجاد إجابة هو مشروع إنسان غير مفكّر غافلين بذلك عن أنّ التفكير الفعليّ ليس بالحفظ والتلقين، لكنّه في كيفيّة البحث عن الحقيقة واكتساب معلومة راسخة في الذهن لا يمحوها الزمن.

تجربة نشرة أخبار رقميّة في الصفّ

أسرد عليكم تجربةً متواضعةً في التعليم الرقميّ مع طلّاب الصفّ الثالث الثانويّ في فرع الإنسانيّات، وذلك في إطار موضوع إنشاء باللغة الفرنسيّة حول مفهوم الاستعباد المعاصر وأشكاله المختلفة في الواقع الاجتماعيّ اللبنانيّ. تجدر الإشارة إلى أنّ هذه التجربة تمّت مطلع العام الدراسيّ 2020-2021 حضوريًّا على مرحلتين إذ إنّ الظروف اقتضت تقسيم المتعلّمين إلى قسمين، كلّ منهما يأتي على حدة إلى المدرسة، وذلك تلافيًا لانتقال العدوى. إيمانًا منّي بأهمّيّة التعليم الرقميّ وبغية تجسيد قناعاتي التعليميّة واقعًا عمليًّا، تعمّدت أن أشرح الدرس عينه لكلّ من الفئتين بطريقة مختلفة، وذلك بهدف تحليل النتائج الأخيرة، وتكوين فكرة واضحة عن أهمّيّة التعليم الرقميّ. فمع الفئة (أ) حاولت شرح موضوع الإنشاء بطريقة تقليديّة، ومع الفئة (ب) رجعت إلى التعليم الرقميّ. أُشير في هذا السياق إلى أنّ الشرح التقليديّ لم يتعدَّ الحصّة التعليميّة الواحدة في حين أنّ الشرح الرقميّ الذي اعتمدته مع طلّاب الفئة (ب) امتدّ على ثلاث حصص تعليميّة وذلك لإيلاء التمارين الرقميّة أهمّيّةً قصوى. في الختام، كان لا بدّ من إجراء اختبار تقويميّ لكلا الفئتين بعد انتهاء عمليّة الشرح، لتقييم أداء المتعلّمين من ناحية، وتقييم دور التعليم الرقميّ من ناحية أخرى.

قبل الخوض في تفاصيل التجربة، لا يمكننا إغفال الصعوبات عند المتعلّمين خصوصًا فيما يتعلّق بصياغة موضوع إنشاء، سواءً أكان من ناحية جمع الأفكار وصياغتها على نحو مترابط، أو من ناحية إيجاد المصطلحات اللازمة لصياغة الموضوع. كنّا اعتدنا تقليديًّا أن نبدأ بكتابة المفردات على اللوح وشرح معانيها للمتعلّمين إلى جانب عرض براهين وأفكار يتوجّب على طلّابنا حفظها واستثمارها بطريقة معيّنة داخل موضوع الإنشاء، الأمر الذي اختبرته مع الفئة (أ). إذًا اقتصر دوري مع الفئة (أ) على كتابة بعض المفردات وبعض الجمل وشرحها ومناقشتها مع المتعلّمين إضافةً إلى شرح الموضوع بالتأكيد. أمّا دور المتعلّمين، فقد اقتصر على جمع ما قدّمته لهم في إطار مترابط. وما إن انتهى الشرح والمناقشة حتّى توجّب على المتعلّمين صياغة موضوع الإنشاء على شكل اختبار تقويميّ، وقد جاءت النتيجة على النحو الآتي : 20% من المتعلّمين (وهم من ذوي القدرات اللغويّة العالية) تمكنّ من صياغة الموضوع على نحو كامل، 60% منهم حاول ربط المعلومات بطريقة صحيحة مع كمّ هائل مع الأخطاء اللغويّة والبنيويّة، إذ إنّهم كرّروا عددًا كبيرًا من الأفكار في مقاطع عدّة، ممّا أثّر سلبًا في علاماتهم. أمّا الباقون (20%) فقد استخدموا ما حفظوه غيبًا في إطار غير مترابط كليًّا، وهو ما أفقد العبارات معناها، وحال دون إيصال الأفكار على نحو صحيح، لذلك فشلوا في الصياغة، فكانت علاماتهم دون ربع العلامة الكاملة.

أمّا مع الفئة (ب)، فقد كان الشرح على نحو مختلف كليًّا، إذ إنّني استعضت بشرائح "بوربوينت" التفاعليّة عن اللوح الصفّيّ، وكانت العمليّة التعليميّة على مراحل عدّة وبرامج مختلفة سأضعها في بنود أدناه:

1- لم يقرأ الطلّاب موضوع الإنشاء على اللوح، لكنّهم تلقّوه ضمن مقطع فيديو بسيط على صورة نشرة إخباريّة من شأنها أن تطرح تساؤلات عند المتعلّمين: هل انتهى الاستعباد مع انبثاق شرعة حقوق الإنسان، أم أنّه اتّخذ صورًا جديدةً أكثر خطورةً ممّا كان عليه سابقًا؟ يعود سبب اختيار طريقة نشرة الأخبار لعرض موضوع الإنشاء لأهمّيّة

المؤثّرات السمعيّة البصريّة على تلّقي المعلومة عند المتعلّم خصوصًا أنّها ستحرّك الجزء الأيمن من الدماغ، الأمر الذي سينعكس إيجابًا على تركيز المتعلّمين أمّا عن كيفيّة تحضيرها: استخدمت موقع Picassion لخلق GIF Speaking character واستخدمت شارة الأخبار التي حمّلتها من محرّك "جوجل"، ثمّ دمجتهما في برنامج "بوربوينت" لخلق فيديو، وهو المنتج الأخير الذي عرضته أثناء شرح موضوع الإنشاء.

2- بعد نقاش طويل تابع المتعلّمون مقاطع فيديو حضّرتها على برنامج Plotagon، وهو برنامج مجانيّ مخصّص لخلق برامج للأطفال من خلال شخصيّات متحرّكة ذات انفعالات عديدة ضمن خلفيّات شبه واقعيّة، يعرض كلٌّ منها صورةً من صور الاستعباد المعاصر، على سبيل المثال، ربّة منزل تتعامل بطريقة فوقيّة مع عاملة إفريقيّة، كما تابعوا نهج الاستعباد الوظيفيّ داخل الشركات، واستعباد الأطفال المجبرين على العمل، إلى آخر تلك القائمة. هذه المقاطع التي قدّمتها لهم على طريقة برامج الأطفال كانت كفيلةً أن تُرسّخ في ذهنهم خمسة أنواع من الاستعباد المعاصر بعيدًا عن الحفظ.

3- في مرحلة ثالثة، وبغية الانتقال من عالم الطفولة وبرامج الأطفال إلى العالم الحقيقيّ، شاهد المتعلّمون تقريرًا متلفزًا حقيقيًّا عن واقع استعباد العاملات الأثيوبيّات في لبنان يسلّط الضوء على نظام الكفالة وشروط العمل التي تدفع بالعاملات للهروب حينًا وللانتحار أحيانًا.

4- بعد مشاهدة هذه المقاطع كلّها، كان على الطلّاب استخلاص عبارات منها، وذلك من خلال صور معيّنة، إذ إنّني عرضت في عدد من الشرائح مجموعة صور من شأنها أن تساعد المتعلّم على استذكار الجمل المذكورة في الفيديو، وذلك بغيةَ كتابتها في سياق مختلف عن الفيديو ليتوافق مع موضوع الإنشاء المطلوب.

5- في المرحلة الأخيرة، طلبت من المتعلّمين البحث عبر محرّك "جوجل" عن أنواع الاستعباد التي استخلصوها من مقاطع الفيديو، واستخراج براهين جديدة يُمكن أن تضاف إلى الموضوع، وقد دار نقاش بسيط حول النتائج التي عرضوها في حصّة لاحقة.

6- في الختام، طلبت من المتعلّمين صياغةَ الموضوع كاملًا بأسلوبهم الخاصّ، وكانت النتيجة على النحو الآتي: 100% من المتعلّمين نجحوا. 80% منهم نالوا علامة 20/15، و20% نالوا علامة نجاح دونها.

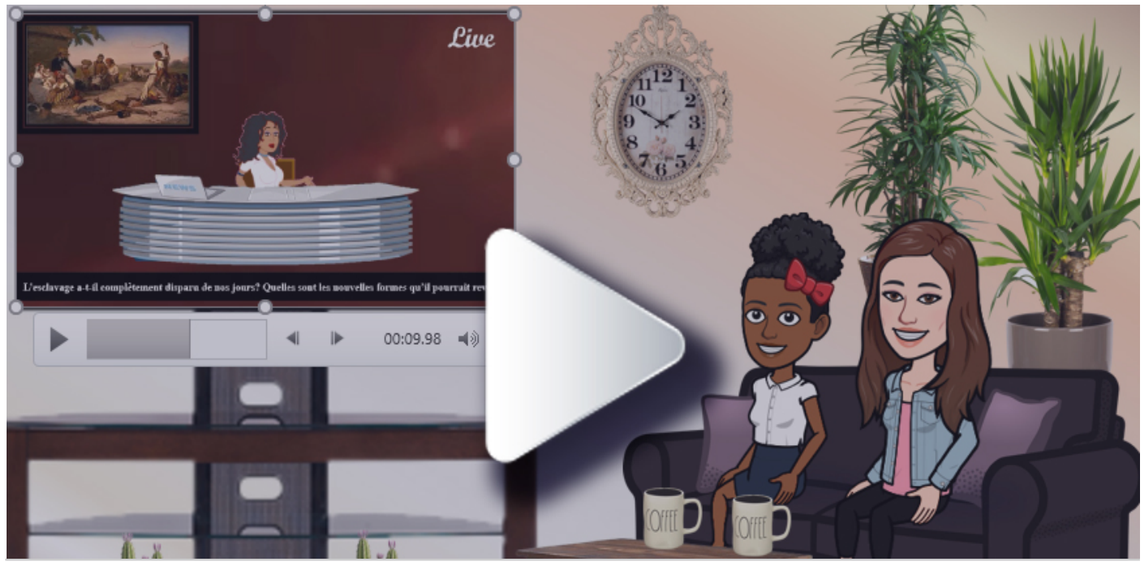
تعليم طويل الأمد

بعد مرور ثلاثة أسابيع على النتائج، كان على المتعلّمين صياغة موضوع ثانٍ يدور حول محور العنصريّة والاستعباد، لكنّه كان مختلفًا نوعًا ما عن الموضوع الأوّل، وكان ذلك في سياق اختبار تقريريّ. كانت النتيجة أنّ طلّاب الفئة (ب) تمكّنوا بسهولة من استذكار المعلومات المذكورة في العرض التفاعليّ، وتمكّنوا من صياغة موضوعهم الجديد، في حين أنّ طلّاب الفئة الأولى تذمّروا من صعوبة الموضوع، وأثبت التصحيح أنّ الذين تلقّوا التعليم الرقميّ حصّلوا علامات عاليةً جدًّا مقارنة بأولئك الذين تابعوا التعليم التقليديّ، الأمر الذي يؤكّد على تأثير التعليم الرقميّ في الذاكرة الطويلة الأمد، وذلك لاحتوائه على مؤثّرات سمعيّة بصريّة.

خلاصة

نُدرك جيّدًا أنّ لكلّ نظريّة جديدة مؤيّديها ومعارضيها، كما نؤكّد أنّ التعليم الرقميّ أكثر صعوبة من التعليم التقليديّ، خصوصًا أنّه يتطلّب تحضيرًا طويلًا. إلّا أنّنا، من منطلق ضرورة مواكبة التقدّم التكنولوجيّ، ووجوب لعب دور إيجابيّ فعّال ضمن الغرف الدراسيّة، نؤمن أنّنا لن نكون معلّمين حقيقيّين إلّا عندما نبني جسرًا بيننا وبين طلّابنا. التعلّم لا يمكن أن يظلّ في القرن الواحد والعشرين، هذا القرن المنبثق من رحم التكنولوجيا والذكاء الاصطناعيّ، ما كان عليه في القرون الماضية، لأنّ لهذا الجيل خصوصيّته التي لا يمكننا إغفالها.

كلارا اللقيس
أستاذة ومدرّبة على التعليم الرقميّ
لبنان



"الإنترنت والأشياء" خطوة نحو "إنترنت الأشياء"

تأمّلات في ممارسات التعلّم خلال الحجر

ميسرة أبو شعيب

مقدمة

هل يستطيع طفلك تنظيم حاجات التسوّق الإلكترونيّ في جدول بيانيّ؟ هل بإمكانه استثمار موجودات غرفته لغايات التعلّم عن بعد؟ أعني أمورًا مثل ترتيب قرطاسيّته حسب الحجم، أو صنع مجسّم هندسيّ من ألعابه لإتمام مهمّة، أو واجب في مادّة الرياضيّات. هل يحّل مشكلات حياتيّةً عبر توظيف العمليّات الحسابيّة الرئيسة الأربع؟ هل يساعد طفلك والدته في تقدير كميّاتِ وصفات الأطعمة؟ هل يستطيع إذا جاع، أن يحضّر وجبةً خفيفةً متكاملةً، مثل التي يقرأ عنها في دروس العلوم؟ هل يستطيع توضيب قائمة طعام مكتوبة بإملاء دقيق؟ فلنجعل التعليم الآن فرصةً ليتعلّم الطفل مهارات الحياة التي تصقل شخصيّته.

يحاول هذا المقال تسليط الضوء على كيفيّة إكساب الطالب مهارات الحياة الضروريّة من المنزل بالتزامن مع التعليم الإلكترونيّ، وتعليم الأمّهات استخدام محسوسات وموجودات منزليّةً للمساعدة في تعليم أطفالهنّ بصورة تفاعليّة.

في غزّة، التحق نحو 292,325 طالبًا وطالبةً من المراحل كافّة بمدارسهم، وبلغ عدد الطلبة الجدد الداخلين إلى الصفّ الأوّل الابتدائيّ 20,681. هذه الأعداد جعلتني أقف عند نوعيّة التعليم المقدّم لهؤلاء الطلبة خلال الجائحة: ما شكل هذا التعليم؟ هل سيكون مثل العام المنصرم منصّةً يسجّل الأهالي عليها عدد بطاقات التعلّم الإلكترونيّ التي حلّها الطالب، أو حلّها له أحد أفراد أسرته؟

عن "إنترنت الأشياء"

إنترنت الأشياء IoT مبحث علميّ قد يسهّل التعليم فعلًا، بينما التعلّم بوساطة "الإنترنت والأشياء" هو نهج يقرّب كلّ ما يحتاجه المعلّم من الطلّاب، ويسمح للأطفال أن يكونوا شركاء المعلّم في تعلّم مهاريّ. وعلينا، نحن المعلّمين، أن نقدّم استراتيجيّات نوعيّةً، وبدائل ترتكز على تعلّم الأطفال داخل منازلهم وفق المنحنى التكامليّ، مع التركيز على الجوانب النمائيّة للطفل، وحالته النفسيّة.

في موازاة ذلك، علينا أن نستثمر تقنيّات مثل "إنترنت الأشياء" وغيرها، لتشغيل حواسّ الطفل، واستعمال يديه وعقله، وعلينا ترك ما لهثت خلفه جهات التعليم سابقًا، من إحصاءات نجاح، وأرقام كبيرة تُعزى إليها "نجاحات" المديريّات، والمنصّات وتفاعل الأهل معها، فهذا ليس بديلًا نستكشف به الجوانب الملهمة المهمّة عند الأطفال. وللوصول إلى مرحلة استغلال التقنيّات الحديثة، علينا أن نبدأ من التعليم التفاعليّ المهاريّ المتّصل بالحياة الذي يكون الطفل محوره. هذا ما أقترحه هنا بتجربتي في التعليم بوساطة "الإنترنت والأشياء" التي استلهمتها من مصطلح "إنترنت الأشياء"، رغم اختلافها عنه.

التعلّم بالإنترنت والأشياء

مع انطلاق عمليّة "التعلّم عن بعد"، كما سُمّيت، وجدت نفسي أمام أسئلة كثيرة، منها: ماذا أفعل لأجعل التعلّم قريبًا من طلبة الصفّ الثالث داخل منازلهم، مع مدّة تركيزهم التي لا تتجاوز 5 دقائق؟ ما هو شكل التعلّم الذي سيدور بيني وبين الطلبة؟ ما الذي سيساعدني لأخطو نحو التعلّم الذي أطمح إليه؟

اتّجهت نحو تعلّم يركّز على حاجات كلّ طفل بصورة منفصلة، وهو تعلّم منزليّ بوساطة عناصر محسوسة من غرف الطلبة، ومن حدائقهم، ومن مطابخهم، تعلّم يكون الطالب جزءًا منه، ويعلّمه أيضًا المهارات التي كان يفترض أن يتعلّمها في المدرسة، مع مراعاة الجانب العاطفيّ للطلبة في جوّ من عدم اليقين اجتاح العالم إلى جانب الوباء، لا سيّما في مرحلتهم النمائيّة الحسّاسة.

أعلّم طلبتي من الصفّ الثالث الموادّ جميعها عدا اللغة الإنجليزيّة. لذلك، كنت أفكّر في طريقة تجعل تعلّمهم وفق المنحنى التكامليّ عبر الموادّ. اجتمعت مع الطلّاب وأولياء أمورهم افتراضيًّا عبر تطبيق "زوم"، واتّجهت معهم نحو تطبيق تعلّم يناسب الظروف، وعملت على حثّهم للتعلّم من أقرانهم وبيئتهم، ومن تطبيقات حديثة كثيرة، توسّمت فيها إيصال التعلّم بأقلّ وقت وجهد ممكن. كنت قلقةً جدًّا من عدم معرفتي الكافية للطلّاب، ولمستوياتهم، وللفروق الفرديّة بينهم، ولذكاءاتهم المتنوّعة، ولم أكن أعرف أنّ بعضهم يعرف الكثير على المستوى التقنيّ، ويستخدم التقنيّة بمستوى متقدّم.

أمثلة واقعيّة

قدّمت تعليمًا مبسّطًا تضمّن التركيز على المفهوم، وربط التعلّم الجديد بتعلّم آخر قريب. مثلًا: في مادّة الرياضيّات ضمن مفهومي (الأشكال الهندسيّة، والكسور)، طلبت من الطلّاب جلب موادّ وأشكال (أشياء) من غرفهم تمثّل الدائرة، والمثلّث، والنصف، والربع. وكذلك في درس القسمة، طلبت توزيع الملاعق على الدمى.

في مادّة العلوم أيضًا، قدّمت درس مراحل نموّ النباتات بطلبي إليهم زراعة بذور، وتتبع مراحل نموّها، وتسجيل ملاحظاتهم إمّا مصوّرةً أو مكتوبةً. لقد وصلني من الطلبة أشياء لم أكن طلبتها، مثل: رسومات، ومعلومات محاذية للرسم، ووصف تعدّى مرحلة الإنبات، كأسباب موت بعض

النباتات، أو أسباب موت البذور، أو عدم نموّها. في إحدى المرّات وصلني شريط فيديو مصمّم بوساطة برنامج حاسوب لنبتة رسمها طالب، وكتب حولها معلومات، وهو قد استخدم الحاسوب دون أن أطلب ذلك. ناقشت معه قدرته على استخدام الحاسوب، فاكتشفت موهبةً، أظنّني لم أكن لأكتشفها داخل الصفّ.

من الحذر إلى التبصّر

بسبب مخاوف انتابتني حول عدم وصول المفهوم، والفروق الفرديّة الكبيرة بين الطلبة، كنت أعطيهم مهمّات قَبْليّةً تدور حول مفهوم الدرس، لأفحص المعنى الموجود لديهم حوله. مثلًا: في درس تقريب الأعداد، سألت الطلّاب عن معنى التقريب، فدارت أجوبة معظمهم حول طريقة شرح مدرسيّة سابقة، ولم يصلوا إلى معنى التقريب بوصفه مفهومًا مستخدمًا في حياتهم، كتقريب الأرقام داخل محلّ البقالة، أو بوصفه مهارةً متعلّقةً بالعمليّات الحسابيّة الأساسيّة. هكذا كنت أقدّم لهم مفاهيم الرياضيّات عبر مشكلات حياتيّة فعليّة، لتكون الرياضيّات مهارةً يوميّةً، لا بطاقة تعلّم إلكترونيّةً مجرّدةً.

من أسباب دهشتي خلال هذه المدّة، طريقة الطلّاب في أداء المهمّات والواجبات المعطاة لهم، وتقديمهم حلولًا إبداعيّةً فيها، واستخدامهم أساليب ممتعةً خلال ذلك، بدءًا من استخدام الصلصال الملوّن في تشكيل الأرقام،

وليس انتهاءً بتصميم ألعاب إلكترونيّة مذهلة، وقد صمّم طالب كبسولة زمن أيضًا بمساعدة والدته المهتمّة بالحاسوب.

أرسل لي والد أحد الطلبة ملحوظةً عقب تقديم المهمّة، قائلًا: "أمضى ابني ثلاث ساعات في صنع المِعداد، وتصوير الفيديو، وتحريره، وإرساله بالتنسيق الصحيح، وقد تشارك في صنعه مع إخوته وجدّتهم." ثمّ عقّب على كلامه: "أتمنّى عودتهم إلى المدرسة، فلو كانوا معك هناك، لشرحتِ لهم المفهوم في ثلاث دقائق!". صدمت لدى سماع ذلك؛ هل كنتُ ألقّن المعلومات للطلبة؟ وهل إرسال واجب إلكترونيّ يحلّه الطالب في دقيقتين وجه آخر للتلقين؟ كلّما تلقّيت مهمّة منفذّة بطريقة إبداعيّة، ورأيت التنوّع لدى الطلبة في إنجاز المهمّات الموكلة إليهم، ذهبت أفكّر: كم مرّة كنّا بوصفنا معلّمين أدواتِ قتل لإبداع طلبتنا داخل المدارس!

التعاون مع الأسرة

لا شكّ لديّ في أنّ الممارسة تقود لممارسة أفضل، مع اطمئناني إلى جدارة ممارسات التعلّم الذي يتحقّق بالخبرات المباشرة والممارسات العمليّة، كالتعلّم باللعب، لا سيّما خلال الحجر المنزليّ للأطفال مع أقرانهم. إنّه تعلّم يلبّي حاجات الطفل من مهارات حياتيّة يكتسبها بنفسه عبر التجريب، ويجعل الحجر المنزليّ ذا منفعة. حاولت فيما بعد نقل مفهوم استثمار المنزل من أجل إنتاج وسائل تعليميّة تفاعليّة تنمّي مهارات الأطفال بمساعدة الأمّهات والأسرة، فاجتمعت ببعض الأمّهات، وتساءلت عن الوسائل التعليميّة التي قد تستخدمها كلّ أمّ مع أطفالها؟ فلو كانت الموادّ الحاضرة في البيت فقيرةً، كيف أُنتج من الأشياء الموجودة تعلّمًا تفاعليًّا محسوسًا ينجذب الطفل إليه؟ بدأت بنشاط عن شيء يوجد في حقائبهنّ يستخدمنه لشرح مفهوم معيّن لأطفالهنّ في مادّة تختارها الأمّ. وإليكم بعض هذه الأشياء والتعلّمات المرتبطة بها:

1- بطاقة الهُويّة الشخصيّة:
ماذا لو صمّم كلّ طفل هويّةً شخصيّةً خاصّةً به، كيف ستكون؟ ما مكوّناتها؟ ماذا عن معرفة شجرة العائلة، ومعرفة البلد التي ولد فيها؟ ألسنا ندرّس هذا في مفهوم الجنسيّة ومتعلّقاته في مادّة "التنشئة الوطنيّة"؟ ماذا عن حساب عمره من تأريخ ميلاده، أو تعامله مع الأرقام؟

2- المحفظة والعملات النقديّة:
أليس جلد الحيوانات واختلاف كسائه في صميم مبحث العلوم؟ أنواع العملات وأجزاؤها تأتي ضمن الثقافة الماليّة والحساب. أمّا تصميم العملة من أماكن وأشخاص فهو باب لدراسة الفنون والجغرافيا والتاريخ.

3- علبة المعقّم:
تأريخ الإنتاج ومدّة الصلاحيّة، ومحاذير الاستخدام، والتركيب الكيميائيّ، وحروف اللغة الإنجليزيّة الكبيرة الموجودة على العلبة، كلّ ما سبق فرصة لتعلّم شيء متصل بالمفاهيم التي نتناولها في المدرسة.
ما سعيت إليه في هذا النشاط هو أن تبتعد الأمّهات عن الطريقة التقليديّة في تدريس أطفالهنّ، وأن نربط التعلّم بالحياة اليوميّة من خلال استثمار الأشياء الموجودة حولنا، وأن يشغّل الطفل أكثر من حاسّة في عمليّة التعلّم بإنتاجه وسيلةً تعليميّةً. إنّ هذه الطريقة في التعليم تغذّي الإبداع، وتنمّي جوانب عمليّةً مهمّةً له في هذه المرحلة النمائيّة.

ختامًا، فلنجعل أطفالنا منتجين لتعلّمهم، فلو كان الطفل أمام حاسوبه في المنزل، أو أمام المعلّم في غرفة صفيّة، فإنّ التلقين في الحالين يصنع منه تابعًا. دورنا هو أن ننقله من طور التلقّي إلى الإبداع، والتفاعل، وتنمية المهارات. ما حدث جعلني أرى أنّ التعليم عن بعد قد يتفوّق على التعليم الحضوريّ في الغرفة الصفّيّة، ما دام يلبّي حاجةً محسوسةً عند الطلّاب، ويُقدّم خبرات تعلّم ملائمةً لهم فرديًّا. إنّ الوسيط الإلكترونيّ يجب ألّا يكون أداةً لنقل التلقين من الغرف الصفيّة إلى منصّات التعلّم الإلكترونيّ. ثمّة قائمة طويلة من المهارات الإبداعيّة، والرقميّة، واليدويّة التي يمكن دمجها في مهمّات تعلّميّة، خاصّةً مع كون العالم يستثمر أكثر فأكثر في التقنيّات الحديثة.

ميسرة أبو شعيب
معلّمة وباحثة
فلسطين

كيف درّست خلال الجائحة؟

مولاي الحسن الإدريسي

تعليم النشاط العلميّ لطلبة الصفّ الأوّل الابتدائيّ

التعليم عن بعد من الأشكال الحديثة للتعليم، التي واكبت التطوّر التكنولوجيّ، وهو العمليّة التعليميّة التي يكون فيها المتعلّم بعيدًا عن المدرّس. جاءت الجائحة لتعطي هذا النوع من التعليم فرصةً لنقل التعليم من النمط التقليديّ المبنيّ على حضور المتعلّمين في الفصل الدراسيّ، إلى نمط حديث مبنيّ على اعتماد تكنولوجيا الاتّصال.

أمام الوضع الاستثنائيّ الناتج عن تفشّي فيروس كورونا المستجدّ، بادرت وزارة التربية الوطنيّة المغربيّة بالإسراع في محاولة إيجاد حلّ لتعطّل المدارس عبر تقديم تعليم عن بعد باستخدام مختلف قنوات التواصل، سواءً التلفاز أو موقع (TILMIDTICE). وقد ساعد على ذلك توفر بنية تحتيّة للتواصل عن بعد، والعديد من الهواتف الذكيّة والأجهزة اللوحيّة.

لكلّ معلّم تجربته خلال هذه الظروف، وسأتحدّث هنا بوصفي مدرّسًا للصفّ الأوّل من المستوى الابتدائيّ، أعلّم مادّة النشاط العلميّ، عن تفاصيل تجربتي في التعامل مع هذه المرحلة.

قصّتي مع الأدوات

في البداية استعنت بتطبيقات التواصل الاجتماعيّ كحلٍّ أوّليّ في هذه المرحلة المفاجئة. ولمّا كنت عضوًا في فريق إنتاج الموارد الرقميّة على مستوى المؤسّسة تحت إشراف مؤطّر تربويّ، اضطررت إلى وسائل جديدة، فقد كلّف كلّ عضو من الأعضاء الثمانية للفريق بمهمّة محدّدة لتسهيل العمل، ولإنتاج أكبر قدر من الموارد الرقميّة؛ منهم من تكلّف بالأسناد أي الوسائل التعليمية من صور ومشاهد وغيرها، والبحث عن المعلومات التي سنحتاجها لإنجاز درس من الدروس المقرّرة، ومنهم من تكلّف بالجانب التقنيّ لتحويل الدرس إلى فيديو (تعليق صوتي، تحرير أفلام...). في النهاية يُرسَل المنتج إلى المشرف التربويّ الذي يؤشّر عليه، لاعتماده وعرضه على شاشة التلفاز، وعلى الموقع، كي يتمكن أكبر عدد من المتعلّمين من متابعته. فضلًا عن ذلك، قمنا بمعيّة الفريق التربويّ للمدرسة بإنشاء قناة خاصّة على (YouTube) لتسهيل متابعة الدروس لمن فاته تتبّعها في المصادر الأخرى.

إذًا، بدأ الأمر باستخدام تقنيّة بسيطة بدافع الحاجة، ثمّ تطوّر عملي فاستخدمت وسائل تقنيّة أكثر تعقيدًا، بدافع مواكبة العمل الجماعيّ.

نظرة إلى الطريقة المعتمدة

حفاظًا على صحّة المتعلّمين، ومحاولةً لتجنيبهم الجلوس إلى أجهزتهم مدّةً طويلةً، كنت أتواصل معهم كلّ يوم في وقت متّفق عليه، لا يتجاوز مداه ثلاث ساعات. وقد لجأت إلى تنويع أساليب التواصل معهم؛ فتارةً أرسل لهم الدرس على صورة فيديو تكون مدّته من 5 إلى 10 دقائق، وتارةً أخرى أشرح لهم الدرس عن طريق الصوت فقط، ومن ثمّ أحيلهم إلى صفحة الكتاب من أجل إنجاز بعض التطبيقات الواردة فيه بوصفها تقويمًا.

بعد إنجاز كلّ تلميذ للواجب المطلوب منه أفسح للجميع المجال ليرسلوا لي إنتاجاتهم برسائل خاصّة احترامًا للشفافيّة، وتجنّبًا للغشّ. أخصّص لهذه الإنتاجات وقتًا لتصحيحها، ثمّ أعيد إرسالها إليهم بقصد تعريفهم أخطاءهم وتصحيحها، ومحاولة تجنّبها مستقبلًا. في هذا الإطار، أشير إلى الإنتاجات الجيّدة وأشجّعها، وأحفّز من يحتاجون جهدًا مضاعفًا لتحسين مستواهم.

لما سبق بُعْد نظريّ، إذ من المعلوم أنّ التعليم عن بعد ينقسم إلى نوعين رئيسين: النوع الأوّل هو المتزامن، وهو مبنيّ على التواصل، والتفاعل في الوقت نفسه بين الأستاذ والمتعلّم. أمّا النوع الثاني فهو غير المتزامن، إذ يقوم المدرّس على توفير المادّة الدراسيّة بواسطة الفيديو أو أيّ وسيلة أخرى، ويتلقّى التفاعلات في وقت لاحق. وقد

اعتمدت النوع الثاني، آخذًا بعين الاعتبار الجانب الاجتماعيّ والماديّ للمتعلّمين، لأنّ أغلبهم ينتمي إلى أسر فقيرة يصعب عليها مسايرة التكلفة الباهظة لشبكة الإنترنت، وكنت أقلّص حجم الفيديو كي يتمكّن الجميع من تتبّعه دون استنفاد رصيدهم من الإنترنت، ثمّ أرسله إليهم على أن أتلقّى التفاعلات في وقت لاحق.

نموذج التقصّي

في إطار التعليم غير المتزامن عن بعد، درّست طلّاب الصفّ الأوّل الإبتدائيّ في مادّة العلوم حول موضوع "الماء في حياتي". كان الهدف الأوّل أن يتعرّف المتعلّمون إلى المصادر الطبيعيّة للماء، وإلى مصادر أخرى له من صنع الإنسان، وكان الهدف الثاني توعيتهم بضرورة الحفاظ على الماء.

وبما أنّها مادّة علميّة تقتضي اتّباع منهج علميّ معيّن، فقد استعنت بمنهج التقصّي من أجل الوصول بالمتعلّم إلى مرحلة استيعاب الهدفين من الدرس، متبّعًا الخطوات المُبيّنة أدناه المرتّبة حسب الهدف:

نحو الهدف الأوّل

- اختيار وضعيّة تفضي إلى سؤال التقصّي، إذ قدّمت للمتعلّمين مشهدًا لسدٍّ يحتوي على ماء.
- طرح سؤال التقصّي: من أين يأتي الماء الموجود في السدّ؟
- صياغة فرضيّات الطلبة: بملاحظة المشهد واستخدام المعرفة السابقة، أجاب الطلّاب: الأمطار، النهر، البحر... وقد أخذت

هذه الإجابات بمثابة فرضيّات سيتمّ تمحيصها، والتأكّد منها خلال المراحل القادمة من الدرس.

- التقصّي: من المعلوم أنّ التقصّي يكون عن طريق التجربة أو الملاحظة أو البحث في وثائق. وبما أنّ هذا الدرس هو درس عن بعد، فقد اعتمدت على مشاهد مختلفة قدّمتها للمتعلّمين عن طريق الفيديو لتحقيق الهدف الأوّل.

نحو الهدف الثاني

- الاستعانة بمجموعة من المشاهد في فيديو الدرس بقصد تحديد السلوك السليم والسلوك الخاطئ للحفاظ على الماء بوصفه مادّة أساسيّة للحياة. وفي هذا الإطار قدّمت للمتعلّمين عبر الفيديو نشاطًا تعلّميًّا يتضمّن مشاهد، وطلبت منهم أن يضعوا كلمة "نعم" على السلوك السليم، وكلمة "لا" على السلوك الخطأ.

- تبادل النتائج ومناقشتها، وذلك بفتح نقاش مع المتعلّمين، واستحضار الفرضيّات التي أشاروا إليها في بداية الدرس. وفي هذه المرحلة دحضنا الفرضيّات الخطأ، وتبنّينا الفرضيّات الصحيحة.

- تنظيم المعارف الجديدة، واستيعابها خلال مرحلة "أستخلص"، التي يبيّنها فيديو الدرس، حيث تُكتب النتائج على السبّورة الإلكترونيّة من أجل تمكين المتعلّمين من نقلها إلى دفاترهم في وقت لاحق.

- استثمار المعارف، وإضافة بعد إجرائيّ لها خلال مرحلة "أُطبّق"، وهي مرحلة تقويميّة نتأكّد خلالها من استيعاب المتعلّمين للمعارف الجديدة المقدّمة. وقد طالبت الطلّاب أيضًا بتمييز الماء الذي نشربه عن الماء الذي لا نشربه، بكتابة "أشربه" أو "لا أشربه" تحت المشاهد المقدّمة، علمًا بأنّ هذه المشاهد متوفّرة لدى الطلّاب في كرّاساتهم.

المخرجات

رغم قلّة الإمكانات، انخرط أغلب المتعلّمين في التعلّم، وتحقّق لديهم فهم الدروس في الأقسام الافتراضيّة الجديدة، لكن مع اقتراب السنة الدراسيّة من نهايتها، أصبح تفاعلهم ضعيفًا، ولم يصل إلى المستوى المنشود، نظرًا لمجموعة من الأسباب، منها:

- عدم توفّر الأجهزة الذكيّة لدى بعض المتعلّمين بسبب الحالة الماديّة لأسرهم، وهو ما حال دون متابعة الدروس.

- غياب شبكة الإنترنت، أو ضعفها لدى أغلب المتعلّمين نظرًا لتكلفتها المرتفعة. هنا لا بدّ للمدرّس أن يشخّص أوضاع المتعلّمين، ليختار الطرائق المناسبة. مثلًا: إذا كانت المشكلة تتعلّق بعدم توفّر حزم كافية لدى المتعلّمين يمكن تحضير الموادّ بأحجام صغيرة أو متوسّطة. ويبقى الإشكال في كون بعض المدرّسين لم يتلقّوا تدريبًا أو تكوينًا يساعدهم على التعامل مع الأدوات الإلكترونيّة.

- الأمّيّة لدى بعض الآباء، خاصّةً في المناطق القرويّة، التي تحول دون قدرتهم على مساعدة المتعلّمين في مواكبة الدروس.

آخر المطاف، أصبح استخدام أدوات التعليم عن بعد ضرورةً لا بديل لها، شئنا أم أبينا، من أجل استمرار العمليّة التعليميّة، وليس أمامنا سوى الانخراط في التعليم الإلكترونيّ، وتطويره من أجل تحقيق أهداف التعلّم.

كانت التجربة غنيّةً ولها نجاحاتها، لكنّ التحدّيات أيضًا كانت حاضرةً، وأثارت لدينا أسئلةً حملناها معنا في رحلة الإجابة عنها، استعدادًا لمواجهة احتمال تكرار التجربة. ولعلّ بعض أهمّ تلك الأسئلة: هل كان تعليمنا عن بعد يحصل في بيئة آمنة للتعلّم؟ هل كانت أساليب التقييم التقليديّة ملائمةً لتقييم تعلّم الطلّاب في الأقسام الافتراضيّة؟ هل كنّا مدركين نظريًّا لحاجات المتعلّمين وشروط التعلّم؟ وهي أسئلة تحتاج إلى تضافر العلوم التي تُعنى بدراسة العوالم الافتراضيّة، وتلك التي تعنى بدراسة التعلّم.

مولاي الحسن الإدريسي
أستاذ التعليم الابتدائيّ
المغرب

لا تلقين مع كورونا

تدريس العلوم بطريقة الإشكاليّات

عدي علي أحمد

كيف أشرح عن بعدٍ مفهومًا علميًّا دون أن أقع في فخّ التلقين مع الإبقاء على مركزيّة المتعلّم في العمليّة التعلّميّة، وعلى طرائق التعليم النشط؟

يهدف هذا المقال إلى عرض تجربة تعليميّة في مادّة العلوم مع طلّاب الصفّ الحادي عشر تُمكّن المعلّمين باختلاف تخصّصاتهم من الحصول على إجابات عمليّة لهذا السؤال.

عرض الإشكاليّة كركيزة لتعليم نشط

لقد اعتدت في التعليم الحضوريّ في الصفوف النظريّة أو العمليّة في المختبر أن أستثمر جزءًا من وقت الحصّة في صياغة وضعيّة باعثة لتساؤلات المتعلّمين، بصورة تسهم في خلق إشكاليّة واضحة لهم، فيقومون باقتراح فرضيّات لمناقشة الإشكاليّة المطروحة وحلّها، ولم أجد صعوبةً في أن أقوم بذلك عن بعد في التعليم التزامنيّ. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ خاصيّة التسجيل في تطبيق "زوم" ساعدتني لأتمكّن من إيصال هذه الإشكاليّة لاحقًا إلى المتعلّمين المتغيّبين عن الحصّة. هذه الاستراتيجيّة القائمة على عرض الإشكاليّة، وصياغة الطلّاب لفرضيّات حلّها يُمكن الارتكاز عليها في تعليم كلّ الموادّ. وهي تكون أكثر فاعليّةً كلّما ارتبطت بحياة المتعلّمين اليوميّة وبالمسائل التي تثير اهتمامهم.

الاستراتيجيّة التي استخدمتها كانت لدرس الانقسام الخلويّ للصّفّ الحادي عشر. وكانت الإشكاليّة حول الآليّة المعتمدة في الانقسام الخلويّ من أجل المحافظة على عدد الكروموسومات في الخلايا الناتجة عن الانقسام.

طلبت من المتعلّمين إرسال الحلول المقترحة للإشكاليّة (الفرضيّات) عبر أيّ وسيلة تواصل متاحة مثل "واتس آب"، لأنّ مشاركة المتعلّمين في اقتراح الحلول تجعلهم، بعد نجاحهم في صياغة الإشكاليّة، مركزًا لعمليّة تعلّم نشط فعّال طبقًا لخبرتي.

أرسل المتعلّمون الفرضيّات فرديًّا في بعض الحالات، وبعد عمل جماعيّ في غرف المجموعات على برنامج "زوم" في حالات أخرى، دون أن يقوموا بعرضها أمام رفاقهم. ناقشت هذه الاقتراحات مع الأفراد أو المجموعات، لا لإعطائهم الحلّ الصحيح، لكن ليحاولوا إقناعي بصوابيّة فرضيّاتهم. يكون المتعلّمون عادةً عاجزين عن إقناعي بفرضيّاتهم حين تكون محتوية على أخطاء أو مبادئ غير مناسبة، وينتبهون غالبًا إلى هذه الأخطاء أثناء النقاش.

إتاحة الفرصة للجميع

ارتبكت قليلًا حيال فكرة الانتهاء من معالجة الإشكاليّة في الحصّة نفسها؛ لأنّ ذلك يعني أنّ المتعلّم الذي لم يتمكّن من الالتحاق بالحصّة سيكون محرومًا من إمكانيّة المشاركة كرفاقه، ومن الإدلاء بآرائه وفرضيّاته حيال الإشكاليّة موضوع الحصّة، والنتيجة هي العودة إلى التلقين الذي أحاول الابتعاد عنه منذ بدأت التعليم. ولو قلنا إنّ ذلك محض اضطرار أو حالة استثنائيّة ضمن الصفّ، فماذا لو كان نصف الصفّ غير قادر على الالتحاق؟ وماذا عن إصرارنا النابع من كياننا التربويّ لتوفير التعليم العادل، وألّا نكون سببًا في تمييز في التعليم كان له الكثير من الضحايا؟ الحلّ كان بسيطًا: أقوم بتأجيل حلّ الإشكاليّة، وأطلب من المتعلّمين الذين لم يتسنّ لهم متابعتي تزامنيًّا أن يقوموا بإرسال الفرضيّات التي يرغبون بإرسالها حينما ينتهون من حضور تسجيل الحصّة.

أهمّيّة النقاش حول الفرضيّات

ماذا عن مشاركة المتعلّمين أفكارهم من حلول واقتراحات بينهم؟

في الحصّة التالية استخدمت منصّة إلكترونيّة تسمح لي بالكتابة، ومشاركة الصور والمستندات، وتُمكّن المتعلّمين من وضع الملاحظات والتعليقات بصورة تزامنيّة (SketchTogether, Jamboard). عرضتُ الفرضيّات التي سبق للمتعلّمين اقتراحها، وطلبت إلى كلّ منهم أن يضع إشارةً أو أن يكتب اسمه تحت فرضيّته. ثمّ بدأت بنقاش الفرضيّات مع المتعلّمين على الهواء وأظهر النقاش معهم الثغرات التي تعاني منها بعض الفرضيّات، وكذلك صحّة الفرضيّة التي تناسب الإشكاليّة موضوع البحث.

بعد انتهاء النقاش صار حلّ الإشكاليّة واضحًا، وكان من الضّروري تسجيل بعض الملاحظات على دفاتر المتعلّمين، وهو ما أعدّه جزءًا من الحصّة؛ فلم أرسل لهم الرسومات التوضيحيّة أو النصّ الذي أعتمده بوصفه حلًّا لهذه الإشكاليّة، بل طلبت منهم أن يقوموا بكتابته مباشرةً خلال الحصّة.

التقويم التكوينيّ عن بعد

بقي لنا خطوة، هي تقويم ما قمنا به، لنكون على علم بالمستوى الذي بلغناه من هدفنا، وكانت الخطوة على مرحلتين:

المرحلة الأولى هي الطلب إلى المتعلّمين تكرار حلّ الإشكاليّة في وضعيّة جديدة، كتغيير عدد الكروموسومات، أو استبدال خليّة الأنثى مكان خليّة الذكر في درس الانقسام الخلويّ، وإرسال الحلول خارج وقت الحصّة بوصفه تدريبًا منزليًّا، وقد كانت النتيجة مرضية.

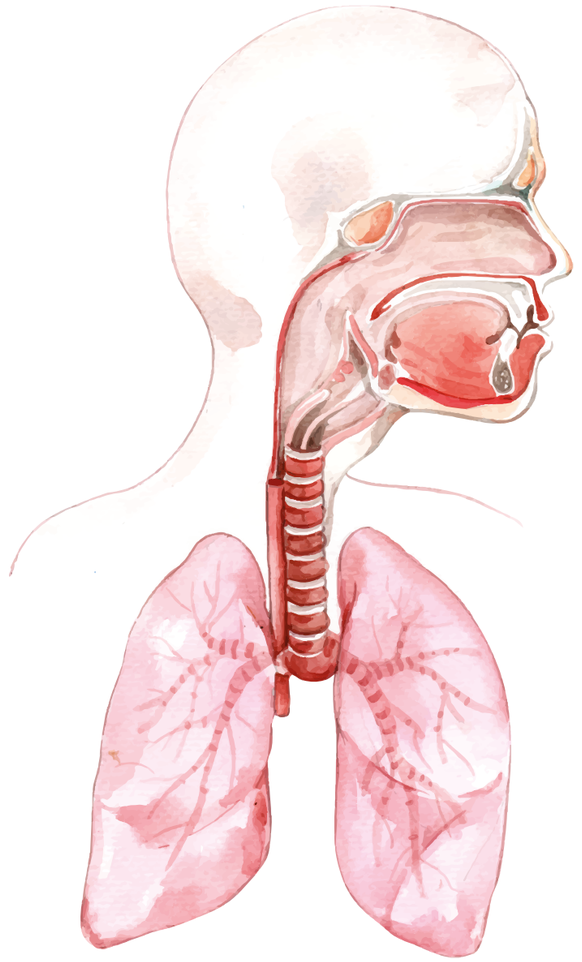
المرحلة الثانية كانت خلال الحصّة التالية بالطلب إلى المتعلّمين تنفيذ تطبيقات جديدة مرتكزة على الحلول التي توصّلنا إليها في الحصّة السابقة، مثل تنفيذ رسومات لمراحل عمليّة الانقسام الخلويّ بعد عرض صور حقيقيّة تظهر ما يحدث في الخليّة بصورة عامّة دون تفاصيل، كما هي حالة الصور المجهريّة التي لا تكون واضحةً تمامًا. قام المتعلّمون بتنفيذ الرسومات الجديدة ونجحوا في استخدام المكتسبات التي حصلوا عليها خلال الحصّة الماضية، كما اكتسبوا معلومات جديدةً حول مراحل الانقسام الخلويّ، وهو ما كان مطلوبًا تحصيله في الموضوع نفسه. سجّلت الحصّة مجدّدًا، وأرسل المتعلّمون فيها الرسومات إليّ مباشرةً، ولم أقم بعرضها أمامهم لكي أسمح للمتعلّمين الذين لم يستطيعوا متابعة الحصّة بإرسال رسوماتهم إليّ، وفهم أخطائهم إن وُجدت. بعد ذلك، شاركتهم رسومًا صحيحةً لمراحل الانقسام الخلويّ، لينقلوها إلى دفاترهم. وصار بالإمكان الانتقال إلى بعض التدريبات والتطبيقات.

الأطر النظريّة لطريقتي في التعليم النشط حضوريًّا وعن بعد

يعاني التعليم من مجموعة من المشكلات منها ما هو بنيويّ يتعلّق بالأسس النظريّة التي ترتكز عليها عمليّة التعليم، ومنها ما هو إجرائيّ يتعلّق بالموارد المتوفّرة، سواءً كانت ماديّةً أو معرفيّةً أو مستقاةً من الخبرة. هذه المشكلات تفاقمت بسبب قرار التعليم عن بعد في ظلّ جائحة كورونا الكاشفة.

من المشكلات العميقة التي أصابت عمليّة التعليم أنّ المحاولات الرصينة للتحوّل نحو التعليم النشط تلقّت ضربةً قويّةً، فوجد المعلّم نفسه أمام تحدٍّ غير مسبوق بسبب الانقطاع المكانيّ والزمانيّ عن تلاميذه، إذ خرج التلميذ من مركز العمليّة التعليميّة، ليعود المعلّم إليه محتلًّا.

أمام هذا الواقع الصعب غير المسبوق نفّذت تجارب عديدةً لمحاولة إعادة العمليّة التعليميّة إلى فاعليّتها بإعادة التلميذ إلى مركزها. وقد طوّرت بصعوبة مجموعةً



من الاستراتيجيّات التي بدأت بصورة عفويّة بالنقاش والحوار المتزامن، وبعض الحوارات الجانبيّة غير المتزامنة التي كنت أضطرّ لها بسبب المعوّقات الكثيرة.

الطريقة التي أعتمدها هي في الأصل طريقة هجينة تجمع بين مكوّنات عديدة، أبرزها:

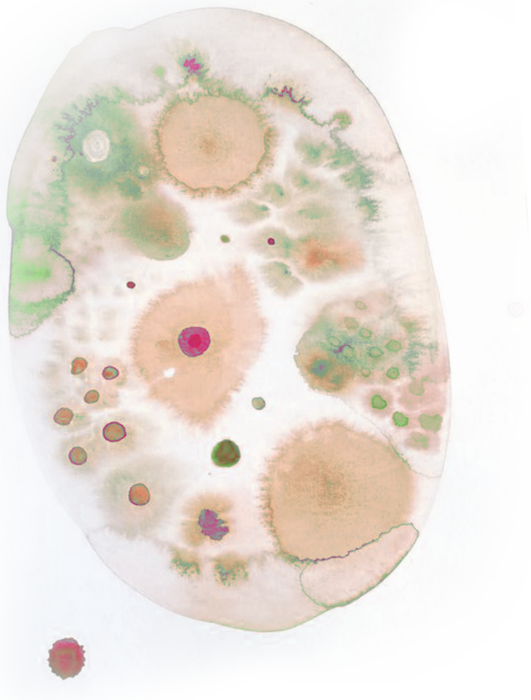
- حلّ الإشكاليّات المرتبطة بالحياة اليوميّة، مثل إشكاليّة تأثير المشروبات في عمليّة الهضم، أو إشكاليّة الحميات الغذائيّة، أو إشكاليّات علميّة أخرى تملك القدر الكافي من الوضوح والقدرة على خلق الدافعيّة، مثل عدم كفاية الوقت الذي نأخذه في مضغ الطعام لهضم النشويّات في الفم.

- البنائيّة التي تكون في حالتي هذه وظيفيّة تعتمد المتعلّم مركزًا لنشاط فرديّ أو جماعيّ يسهم من خلال خطوات معيّنة لحلّ المشكلة في بناء مجموعة من المفاهيم أو الكفايات لدى المتعلّم. هذه الخطوات تكون تارةً من وظيفة المتعلّمين منفردين، وتارةً تحت إرشاد المعلّم.
- استراتيجيّة التجربة والخطأ التي تسمح للمتعلّم بتلقّي التقويم من المعلّم بصورة مستمرّة لتأكيد الخطوات الصحيحة، أو نقدها وإظهار العيوب فيها، وهو ما يسمح للمتعلّم بإعادة صياغة خطوات جديدة.
- التعلّم من الخطأ، وهو مسألة أساسيّة في الاستراتيجيّة السابقة، وقد يفتقر إليها التعليم عن بعد بصورة كبيرة، إذ يرسل المعلّمون المادّة التعليميّة التي توضّح المفاهيم الصحيحة فقط. لقد أصبحت على وعي تامّ بأنّ المتعلّم بحاجة ماسّة للاطّلاع على الحلول الخاطئة أوّلًا، أو صياغتها بنفسه لكي يفهم من خلالها العيوب التي تتضمّنها طريقته في التفكير، ومصدر أخطائه الذي يمكن أن يكون في مكتسبات قبليّة خاطئة. هذا الاطّلاع من شأنه أن يمكّن المتعلّم أكثر من تخطّي المفاهيم المغلوطة التي سيكتشف عدم صلاحيّتها بنفسه، وإلّا فسوف تبقى عميقًا في فكره لتظهر مجدّدًا خلال الاختبارات والتقويمات والسلوكيّات.
- خلال حلّ المشكلة يترك المعلّم للتلامذة حرّيّة اختيار الطريقة التي يرغبون باستخدامها، فيسمح لهم باستخدام قدراتهم وتوظيف ذكاءاتهم، ويمكّن نفسه من اكتشاف الفوارق الفرديّة بينهم.
- بعد اقتراح الحلول ومناقشتها فرديًّا، تسمح المناقشة الجماعيّة للمتعلّمين باكتساب مهارات الحوار والنقاش، والتفاعل الاجتماعيّ فيما بينهم، حتّى لو كان ذلك عن بعد.
- عمليّة التقويم التي أعتمدها تتمّ أوّلًا بصورة مباشرة، تسمح بتكرار سياق مشابه يكشف مكامن الفهم غير المكتمل، وثانيًا بصورة غير مباشرة تسمح بتقويم إمكانيّة توظيف المكتسبات في سياقات أخرى، أي أنّه يعطي للمكتسبات صفة وظيفيّة لا يتفحّصها الطالب من خلال عمليّة استرجاع فقط.

خلاصة

فرضت جائحة كورونا على التعليم واقعًا جديدًا أظهر مكامن الضعف في المناهج، وآليّات التعليم، وأعاد عمليّة التعليم إلى مربّع التلقين، لكن يمكن للمعلّم توظيف خبرته في التعليم أوّلًا، والأدوات التي توفّرها البرمجيّات والمواقع المختلفة ثانيًا، ليستخدم استراتيجيّات تمكّنه من الإبقاء على التعليم النشط، وإتاحة الفرصة العادلة للتعلّم أمام الجميع، وإجراء التقويم اللازم الذي يمكّنه من قياس النتائج، ومدى تحقّق الأهداف. الاستراتيجيّات الممكن اعتمادها يمكن لها أن تجمع بين أسس نظريّة عديدة تغني عمليّة التعليم، وتسعى لتحقيق تعليم أفضل في هذا الظرف الاستثنائيّ.

عدي علي أحمد
أستاذ في التعليم الثانويّ
لبنان



محاورة مع منير فاشه

- وُلِدتُ بالقدس عام 1941 وهجِّرنا منها عام 1948. درست بمدرسة خليل أبو ريا تلميذ السكاكينيّ برام الله. درستُ الرياضيّات ثم درّستها سنوات عديدة.
- حرب 1967 كانت أوّل حدث ردّني لرشدي ووعيي، وأخرجني من الطرق المعبّدة حيث بدأتُ أسير وفق طريق حقيقيّ وَعِر أشقّ مساري وأحكم فكري وفعلي وأكوّن معانيّ وفهمي. بدءًا بعام 1971 ومع بعض الأصدقاء بدأنا حركة العمل التطوعيّ بمنطقة رام الله والبيرة ثم انتشرنا في أنحاء الضفة. في الفترة نفسها عملت في جامعتي بيرزيت وبيت لحم بتدريس الرياضيّات.
- عملت عميدًا لشؤون الطلبة ببيرزيت بين 79 - 1981 ثمّ مرّة أخرى عام 1986.
- حصلت على دكتوراه في التربية من جامعة هارفارد عام 1988.
- عام 1989 أثناء الانتفاضة الأولى تركت بيرزيت وأنشأت "مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ".
- عام 1997 ذهبت أستاذًا زائرًا إلى مركز دراسات الشرق الأوسط بجامعة هارفارد، ومكثت فيه 10 سنوات حيث أنشأت الملتقى التربويّ العربيّ وزرت عبره 29 دولة عملت فيها مع أشخاص ومؤسّسات وجامعات.
- عام 2007 عدت إلى فلسطين وعملت في مخيمي شعفاط والدهيشة بمجموع 3 سنوات ونصف.
- منذ تموز 2018 أعمل مع مؤسّسة جُهُد (مراكز الأميرة بسمة) في أنحاء الأردن. أعمل معهم وفق الرؤية: "المجاورة على طريق العافية"، (المجاورة لبنة أساسيّة في بنية المجتمع والعافية قيمةً جوهريّة نفكّر ونعمل وفقها في 52 مركزًا).
- بسبب كورونا وإغلاق المراكز أعمل تطوعيًّا مع أفراد ومجموعات ومؤسّسات، عبر أدوات الاتصال الإلكترونيّ عن بعد، وفق الرؤية نفسها. أكتب حاليًّا خواطر يوميّة بعنوان "خواطر مستلهمة من الطبيعة الشافية".

- النظر في تجربتك وما تقدّمه، يشير إلى تلك العلاقة الأساسيّة بين الحياة الشخصيّة وتبدّلاتها من جهة، وفهم التعليم والتعلّم من جهة أخرى، وصولًا إلى تطوير رؤية تجاه التعليم والتعلّم قائمة على مفردات وتجارب فريدة، من الرياضيّات إلى رفض المأسسة، من التعلّم إلى "الحكمة" و"العافية" و"المجاورة". نبدأ بسؤال عامّ، كيف أفضت تجربتك إلى رؤيتك الخاصّة في التعلّم؟

نعم هذه القناعات والخلاصات جاءت من حياتي، من تجربتي في العيش والتعليم وكلّ الظروف المحيطة. ولدت في القدس سنة 1941م، في موضع يتوسّط الطريق بين مهد المسيح وقبره، كنت أستطيع الذهاب مشيًا إلى الموضعين، وفي النكبة سنة 1948 هُجّرنا من القدس.

أوّل تمرّد عشته ضدّ التعليم كان في الطفولة المبكّرة في القدس، تحديدًا حين انتزعني أهلي من حديقة بيتنا، من "بستاننا"، ووضعوني في صفّ "البستان"، المرحلة الأولى من الدراسة في الروضة. ببساطة أخذوني من بستان حقيقيّ، ووضعوني في بستان كلّ ما فيه مزيّف، أشياء مصنّعة مرتّبة حتّى تؤدّي إلى شيء محدّد مرسوم سلفًا، بدل احترام التعلّم كقدرة عضويّة، لا تحتاج إلّا إلى جوّ حقيقيّ. احتلال بستان مصنَّع محلّ بستان حقيقيّ، كان أوّل مثال على احتلال تعليم نظاميّ محلّ التعلّم.

حين انتزعني أبي من البستان الحقيقيّ ليأخذني إلى صفّ "البستان"، كنت أختلق كلّ يوم أعذارًا لعدم ذهابي، وتنقلها خالتي إلى أبي. حتّى انتبه أبي، وكان سائق سيّارة أجرة، ربطني يومها بحبل، ووضعني في السيّارة، وألزمني بالذهاب.

من صفّ "البستان"، حتّى الدكتوراه في هارفارد، كانت التجربة انتزاعًا لي ممّا هو حقيقيّ، لأوضع في ما هو مصنّع.

مرّت هذه الطفولة، وما بعدها من دراسة، وصولًا إلى حرب 67، اللحظة الفارقة في وعيي بما أفعل. بدأت الحرب وأنا أراقب في الاختبارات النهائيّة في كليّة "بيرزيت"، عملتُ مدرّسًا للرياضيّات من 1962 إلى 1967. عمليًّا، بدأت الحرب وانتهت دون أن أدرك أو أفهم ما حصل، عندها تساءلت عن فائدة هذه المعرفة التي حصلتُ عليها، وكنتُ أنشرها، إذ لا علاقة لها بكلّ ما حولنا، لا علاقة لها بما يجري، وبما يغيّر حياتنا كلّها؛ نكون ضمن وضع أستطيع فيه التنقّل والحركة إلى كلّ مدن بلاد الشام، والتواصل مع كلّ المنطقة، ثمّ في ساعات أصير غير قادر على الوصول إلى عمّان، وأصير تحت الاحتلال، وتحت حكم جديد. كان لحظة وعيٍ وإدراك، لكنّني لم أفعل شيئًا حيال ذلك إلّا في 1971.

في الحقيقة، ثمّة فترتان في حياة المجتمع الفلسطينيّ أحدثتا داخلي حركةً من الأعماق، الأولى من 71 إلى81، أي عقد السبعينيّات، والثانية من 87 إلى 91، أي الانتفاضة الأولى. هاتان الفترتان كانتا مصدر إلهامي، ورسوخ معانيّ، وفهمي للحياة.

- فلنبدأ بالأولى، عقد السبعينيّات، ما الذي تحرّك فيك بوصفك معلّمًا وتربويًّا بعد حرب 67؟

في 1971 التقيت بعض الأصدقاء، وشاركتهم فكرة أنّني في حياتي كلّها لم أستعمل يديّ، وأنّ لديّ فكرةً ورغبةً وقناعةً بشأن ربط الفكر بالواقع، وأنّني اكتشفت حينها كم أنّ هذا الربط صعب دون الأصابع.

فحين أتعرّف إلى الحياة من نافذة معرفة مكوّنة من "أبجديّة"، سأنظر إليها من خلال كلمات، وهذا خلل ينطوي على إيحاءات غير صحيحة، مثل كلمة "نجاح"، مفردة تحرّك إيحاءً غير صحيح ولا دقيق، وهو يبدو دون معنى.

تحدّثت مع بعض الأصدقاء، واتّفقنا على استعمال أيدينا. بدأنا حركة العمل التطوعيّ في منطقة رام الله والبيرة. كان رئيسا بلديّتي رام الله والبيرة، كريم خلف وعبد الجواد صالح متعاونين معنا، فبدأنا بأعمال داخل المدينتين، وبعدها أخذنا نتوجّه إلى القرى والمخيّمات المحيطة برام الله.
استمرّت ظاهرة العمل التطوعيّ هذه عشر سنوات، وقد قلبت أفكاري كلّها. أذهب إلى الناس وأراقبهم وأعمل معهم في المخيّم والقرية. أعرفهم بالعيش والعمل بينهم، ويتبدّى لي الفرق بين هذه التجربة، وبين القراءة عن هذه المجتمعات ومحاولة فهمها عن بعد.

شاركت حتّى في رصف شوارع في الضفّة الغربيّة، كنا نمشي بدل استخدام وسائل نقل، خاصّةً حين تكون الأعداد كبيرةً، كان العدد أكثر من مئة في مرّات عديدة. كنّا نمشي مسافات طويلةً إلى قرًى ومخيّمات. مجموعة متباينة من الأعمار، رجال ونساء، جميعهم يعملون، لم يكن هناك قوانين ولا نظام داخليّ ولا تراتبيّة. حافظنا على هذا العمل أسبوعيًّا كلّ يومي جمعةٍ وأحدٍ مدّة عشر سنوات.

وفي 1973 اقترحت على رئيس جامعة بيرزيت، حنّا ناصر أن يعتمد العمل التطوعيّ في الجامعة، فاعتمدته الجامعة فورًا متطلّب تخرّج، ولا زال كذلك حتّى اليوم. انتقلت الظاهرة من المجتمع إلى الجامعة والمدارس، دون أن تغادر المجتمع. يمكن وصفها بحركة للعمل التطوعيّ، بقيت حيّةً نشطةً في رام الله والبيرة على مدى عقد من الزمن.

وفي 1981 غادرت إلى هارفارد لدراسة الدكتوراه، ابتعدت عن البلد مدّة خمس سنوات. بالتزامن بدأت الفصائل السياسيّة تنظّم مجموعات عمل تطوعيّ، وبدأت المجموعات تتمايز بانتمائها ولونها، لم تعد مجموعةً واحدةً للجميع على اختلاف انتماءاتهم وأفكارهم، صار ثمّة تصنيف تابع لمجموعات سياسيّة، ونوادٍ تابعة لها، وهي باعتقادي فقدت الروح التي بدأنا بها.

- تناولنا تجربة النوادي والمجلّات في الرياضيّات والعلوم؛ من أين أتت وكيف تطوّرت؟

المرجعيّة الرئيسة عندي هي مرحلة السبعينيّات، والعامل الرئيس فيها كان والدتي. كان عمري 35 عامًا، وكنت أعيش معها وهي أمّيّة تمامًا. كنت أتساءل: كيف تستطيع تصميم فساتين للنساء دون أيّ معرفة بالرياضيّات. هذا التفكير بأميّ، أحدث ما أسميه "زلزالًا بركانيًّا"، زلزالًا خلخل الأشياء التي أعرفها كلّها، وبركانًا أخرج من داخلي أشياءً مختلفة. والدتي فجّرت الأشياء المغيّبة في حياتي، وبدأت تطلع من داخلي.

ومع أنّني انتبهت لهذا التحوّل ومعانيه الجديدة في 1976، لم أتجرّأ أن أكتب عنه، أو حتّى أن أحكي عنه في إطار عامّ. بوصفي تربويًّا متخصّصًا بالرياضيّات لم أستطع القول: إنّ أمي تفهم أكثر منّي في الرياضيّات، أو القول: إنّني لا أفهم رياضيّاتها.

في 1979 صمّمت مساقًا في جامعة بيرزيت وسمّيته "الرياضيّات في الاتّجاه الآخر"، أحبّه الطلّاب، وتشجّع له عدد قليل من المعلّمين وافقوا على العمل معي. كانت جامعة بيرزيت تمتلك الجرأة لقَبول مساق غير مستورد من مركز المعرفة الغربيّ. عملت مع الطلّاب تجريبيًّا مدّة سنة. بعدها أقرّته الجامعة في 1979، وظلّ عدّة سنوات ثمّ جرى إلغاؤه. في الدول العربيّة كان ثمّة ما يسمّى بالرياضيّات المعاصرة التي وضعتها اليونسكو، وطبّقت في كلّ الدول العربيّة عدا الضفّة وغزّة. وقتها التقيت مع بعض المتخصّصين في الرياضيّات، واتّفقنا أن تتوفّر لدينا. تحدّثت مع جامعة بيرزيت ومديريّة تربية رام الله، اشتغلت مدّة خمس سنوات معهم على المناهج الجديدة، لكنّني وجدت أنّها في جوهرها لم تتغيّر. كان تجديدًا في الشكل، لا الجوهر. حينها قرّرت العمل على فكرتين:

مجلّة رياضيّات يكتب الجميع فيها. ونوادي علوم ورياضيّات شجّعتُ الطلبة على تأسيسها والعمل من خلالها. فيما يخصّ المجلّات، أصدرنا سبعة أعداد دون ميزانيّة، أوّل مجلّة طبعنا منها 1500 نسخة، ونفدت بسرعة، فطبعت ألف نسخة أخرى ونفدت، والعدد الثاني كان ثلاثة آلاف نسخة، والعدد السابع، الأخير، كان سبعة آلاف نسخة. لم يكن لدينا رئيس تحرير، كلّ ما يرسله الطلّاب والأطفال، أو المعلّمون والمعلّمات يُنشَر كما هو؛ هذه خبرتهم وهي مهمّة. كان هدف المجلّة القول: إنّ الرياضيّات ليست حكرًا على الأكاديميّين. كنت أسأل الأسئلة، وأطلب من الطلّاب والطالبات أن يعطوني المعنى. لا أنسى أبدًا إجابة طفلة عمرها سبع سنوات عن سؤالي: ما هي النقطة؟ قالت: "هي دائرة دون خزق".

أمّا نوادي العلوم والرياضيّات، فكان الطلّاب في المدارس يقولون: إنّه لا تتوفّر لديهم مختبرات ومكتبات لعمل نوادٍ. وكنت أقول لهم: إنّ كلّ المعارف تبدأ بسؤال عندك، لا بنظريّة ولا بكتاب. السؤال عندك، وأنت تسعى للوصول إلى تفسير أو جواب أو حلّ له. ولذلك قلت لهم: ابدؤوا بسؤال، فليبدأ كلّ واحد منكم بسؤال، ثمّ يبحث عن جواب. لا حاجة لمعلّمين ومعلّمات، ابحثوا بأنفسكم.

لا يمكنكم تصوّر كم كانت تجربةً ناجحةً، تحديدًا في مدارس البنات. برأيي النساء أقرب للأمل، حتّى في الوقت الراهن في بلادنا، النساء أقرب بكثير للأمل، لأنّهنّ مرتبطات بالحياة والواقع أكثر من الرجال.
نجحت النوادي في مدارس البنات في رام الله والخليل ونابلس وجنين وطولكرم، وكنت حين أزور مدرسةً

يستقبلني حشد كبير من الطالبات والطلّاب، كأنّها مظاهرة.

المختلف في هذه الرؤية أنّه لا يوجد حلّ جاهز ولا تعليمات، ولا شيء مفروض، كنت أقول: فليبدأ كلّ شيء منكم، ولكم فعل ما تريدون. صارت تتكوّن نشوة من الفعل النابع كليًّا من الطلّاب والطالبات، لا نموذجًا مطلوب التطبيق، ولا مرجعًا أو سلطةً تقول لهم ما يفعلون. وكانوا يتساءلون عن كلّ شيء: ما معنى رياضيّات؟ وما معنى معرفة؟ وما معنى تعلّم؟

مرّت سنتان ونصف لم ينتبه خلالها الاحتلال "الإسرائيليّ" لهذه النوادي، حتّى استدعاني الحاكم العسكريّ، وقال: إنّ هذه النوادي ممنوعة، ما لم تكن بإذن أو تصريح. قلت له: إنّها مجرّد رياضيّات. فقال: "هذه رياضيّات سياسيّة". حينها لم أفهم ما يقصد، ولكن بعدها أدركت معنى ما كنّا نفعله، إذ لا يمكنك السيطرة على الناس إن كانت مرجعيّتهم من داخلهم.

من وقتها بدأت التركيز على المعنى، وأنّ كلّ إنسان مصدرُ معنًى. اعرفوا ما الموجود بالكتب والقواميس وما على غرارها، لكنّ الضروريّ أن تفكّروا بأنفسكم بوصفكم مصدرًا للمعنى. أنت شريك في تكوين المعنى. من أوائل السبعينيّات، ظلّت هذه القناعة معي قناعةً أساسيّةً. نعم، كلّ إنسان مصدر معنًى ومعرفةٍ وفهم، إنّه شريك، وليس هو المصدر الوحيد ولا الأفضل. الطلّاب كانوا مصدر المجلّات والأندية، ورسخت القناعة لديهم ألّا أحدَ يستطيع تغيير قصّتهم.

يحضرني هنا خليل السكاكينيّ، قبل أكثر من مئة عام تنبّه إلى أنّ إذلال الطلبة نابع من ثلاثة مصادر، هي: وجود علامات، وجوائز، وعقاب. وحين أسّس مدرسةً في 1909 في القدس، كان شعارها: "إعزاز التلميذ لا إذلاله"، وطبّق هذا الكلام فعليًّا عبر: لا علامات، ولا جوائز، ولا عقاب. إن طرحتَ هذا الطرح اليوم، سيسألك الناس: لماذا سيدرس الطالب إن لم يكن ثمّة علامات وجوائز وعقاب!

- سنسألك لاحقًا عن إمكانيّة استعادة هذه الرؤية اليوم، وتطبيقها، لكن نودّ لو تعطينا الآن لمحةً عن مرحلة الانتفاضة الأولى، كانت أيضًا مرحلةً حافلةً في حياتك وتجربتك بوصفك تربويًّا ومعلّمًا.

في العام الدراسيّ 1986 – 1987 كنت عميدًا لشؤون الطلبة في جامعة بيرزيت، واندلعت الانتفاضة في كانون أوّل ديسمبر 1987، وأغلق الاحتلال المؤسّسات التعليميّة الفلسطينيّة، فبدا لي الإغلاق فرصةً، فرصةً للتعلّم. التقيت مع مجموعة من مدرّسي بيرزيت، وتساءلنا: ما العمل؟ كانت لديّ مقترحات لجامعة بيرزيت، ولم تُقبل، فقرّرت ترك الجامعة نهائيًّا. خرجت وأسّست (تامر). كانت مؤسّسةً ضدّ المأسسة.

سجّلنا المؤسّسةَ في القدس في 1989، وحصلنا على تصريح للعمل بوصفنا مؤسّسةً، لكن دون أيّة ميزانيّة. وصار لنا في شعفاط مقرٌّ للمؤسّسة. انطلقنا من فكرة السبعينيّات: التعلّم قدرة عضويّة، وكلّ ما يحتاجه التعلّم كي يحدث هو أجواء حقيقيّة غنيّة حيّة فيها كثير من المعطيات، ليست خطًّا مستقيمًا. كانت الفكرة الرئيسة في مؤسّسة تامر هي توفير أجواء تعلّميّة بكلّ المعاني المختلفة. وبدأنا حملة قراءة على صعيد فلسطين في 1992.

في السنة نفسها، أعلنّا عن أسبوع قراءة وطنيّ، وتركنا لكلّ مشارك فعل ما يريد. كان ثمّة حيويّة كبيرة في المجتمع بسبب الانتفاضة، ولِجان الأحياء، وكانت روح المبادرة عاليةً. من عكّا حتّى رفح، انتظمت مجموعات للقراءة في أسبوع القراءة. ثمّ خرجنا بفكرة جواز سفر للقراءة، بعنا منه مئة ألف نسخة في أوّل سنة. فيه معلومات عن الكتب التي قرأها كلّ حامل جواز. لم نضع قائمة كتب، كان الطلّاب يختارون. كانت هناك سبعة جوازات متتالية، يكون الطالب قد قرأ 150 كتابًا عند بعد الانتهاء منها. أيضًا كان لدينا شخصيّة مسرحيّة طوّرها يعقوب أبو عرفة مع فاتح عزّام، شخصيّة "نخلة الشبر"، كنّا نذهب إلى القرى، فيخرج الأطفال مشيًا لاستقبالنا، ونجد أهل القرية في انتظارنا. بعد العرض، كان يعقوب يطلب من الأطفال أن يخرجوا للمسرح أو المنصّة، ليقولوا ما يريدون. ومرّةً في غزّة كنّا نخطّط لعرض لثمانين شخصًا، فوجدنا أربعمئة طفل، والعشرات منهم يريدون مشاركة قصصهم وتجاربهم، كانت "مظاهرات" من نوع خاصّ.

- هل من الممكن استعادة هذه التجارب اليوم؟

حاليًّا ننفّذ "مجاورات" أكثر من أيّ شيء آخر. إنّنا متوقّفون الآن بسبب كورونا. نظّمنا عبر تطبيق "زوم" 12 لقاءً عن فيروسات عقليّة. في الأزمات يُترك الناس وحدَهم. المؤسّسات والأطر غير قادرة على الفعل، فيأخذ الناس قرارهم ودورهم، وهذا شيء أساسيّ مهمّ جدًا من وجهة نظري.

اليوم تغلي في نفوس الشباب حول العالم فكرة الخروج من الإطار المؤسّسيّ، أن يعملوا دون خبراء ونماذج وسلطات. اليوم في الحجر ربّما تكون الفرصة أكبر للانفكاك عن الشخص الذي يريد توجيهي وإخباري ما أفعل، وما لا أفعل. التعليم الرسميّ كما يظهر غير قادر على التحرّر من كتب مقرّرة والعودة إلى كتب بيان وتبيين، والعودة من منهاج إلى رؤية في المعرفة ترتبط بحقيقة أنّ الإنسان يتغذّى من أربعة أنواع من التربة (التي يجب أن تشكّل المنهاج): التربة الأرضيّة والثقافيّة والمجتمعيّة والوجدانيّة. صعب تغيير المناهج لكن يمكننا إدخال هذه التربات في أعمالنا، كلٌّ وفق سياقه.

أعمل اليوم على هذه الفكرة وأرى أنّها أساس حياتنا وتعلّمنا وثقافتنا. أيّ شيء لا ينبع من تربة لا ينمو. انظروا إلى جمال اللغة العربيّة، نضيف حرف الياء إلى "تربة" فتصير "تربيةً"، ثمّة علاقة حرفيّة بينهما.
في المجاورات، المسؤوليّة هي للذات، لا يوجد مسؤول إلّا ذاتك. المجاورة تحمي مثل رحم الأمّ، خاصّةً إن ركّزت على أنواع التربة الأربعة.

المجاورات تحدث عفويًّا بكثرة، مثلًا: الشبّان الذين يجتمعون للغناء والدبكة، دون مؤسّسة ولا نظام. النوادي التي تحدّثت عنها هي مجاورات، العمل التطوعيّ هو نوع من المجاورة. في فلسطين كانت سجون الاحتلال تجربةً في المجاورة، كان الطالب يُعتقل عدّة أشهر، وحين يخرج يكون شخصًا آخر بخبرات حياتيّة، وثقة بالنفس، ولسان طلق. كان الأسرى يتجاورون. يوجد الكثير مما يمكن فعله، قد لا نستطيع تغيير المناهج وأشياء أخرى في التعليم، لكن لا يوجد ما يمنع أربعة أشخاص مثلًا عن الاجتماع معًا ليقوموا بنشاطات معيّنة، من المهمّ تشجيع هذا، وتأكيد أنّهم مسؤولون عن أنفسهم وتعلّمهم. تنشغل المؤسّسات والمنظّمات بأشياء قابلة للقياس، لكنّ ما لا يقاس، ويرتبط بـ"العافية"، هو مسؤوليّة الشخص نفسه.

فلنتحدّث عمّا هو مستطاع. مثلًا: فعل النطق والإصغاء بوصفه أساسًا في المجاورة. إنّه يمكن أن يتمّ داخل المدارس، يمكن أن ندخله إلى الحصّة. مع معلّمات من شعفاط في القدس، أدخلنا موضوع الاستماع إلى الصفّ. بدأت المعلّمات بسؤال طالب في بداية كلّ حصّة أن يحدّث الصفّ بما فعله منذ خرج من المدرسة يوم أمس، حتّى وصل اليوم إليها، ماذا رأى؟ وما هي الأشياء التي فكّر فيها وفعلها؟ الطفل يبدأ بعد هذا الاستماع بالتفكير والانتباه لما يحصل حوله، ويبدأ بالتعامل مع ما يحصل معه على أنّه خبرات وتجارب، تصبح عند مشاركتها مصدرًا للمعرفة. في النهاية، المكوّن الرئيس للإنسان هي قصّته. هذا ممكن مع

الطلّاب الأصغر سنًّا، كون المنهاج أقلّ شراسةً منه في المراحل الأكبر، ويمكن إدخال النطق والإصغاء للحصّة.

- وماذا عن قصّة المعلّم نفسه؟

ربّما نحتاج الوصول إلى القناعة التي وصلتُ لها بسبب كلّ ما مررت به. الإصغاء أكبر هديّة يمكن أن يهديها المعلّم للطلبة. فالإصغاء أكثر من أيّ شيء آخر يساعد الطلبة في ترتيب عالمهم الداخليّ بأنفسهم. في 2008 بعد عودتي من هارفارد، كانت قناعاتي ترسّخت، ولم يكن لديّ أيّ اهتمام بالعمل في الأكاديميا. بدأت العمل مع أمّهات معلّمات من مخيم شعفاط في القدس، اشتغلت معهنّ لسنتين. قلت لهنّ: إن كنتنّ قادرات على تدبّر أمور حياتكنّ في وضع مثل وضع المخيّم، وما تزلن تحافظن على المحبّة والأمل، فما الذي يمكنني تقديمه لكُنّ! دوري ببساطة أن أصرّ على دور "المرآة"، التي تنظرون فيها لتروا الكنوز التي في دواخلكنّ.

هذا أسلوبي. إذا لم يبدأ الشخص من تأمّلاته وخبراته واجتهاده، فأيّ شيء يبنيه سينهار لأنّه بدون أساس. مع النساء كان سهلًا أن تعلن الكنوز عن نفسها، لأنّهنّ قادرات على تدبير أمور معيشتهنّ في ظروف قاهرة. قلت لهن: "أنتنّ العمود الفقريّ للشعب الفلسطينيّ، لا المؤسّسات ولا الأحزاب. لو أننا استبدلنا بأيّ واحدة منكنّ خمسةً من علماء التربية وعلم النفس والإدارة، لن يستطيعوا أن يفعلوا ما تفعلن، وأن يبذلوا ما تبذلن من جهد نفسيّ وتربويّ واجتماعيّ وإداريّ، إنّ إدارة شؤونكنّ في ظروف مثل هذه شيء لا يقدر عليه المتخصّصون".

قبل تفشّي كورونا أيضًا، استعملت الأسلوب نفسَه مع نساء مركز الأميرة بسمة بحيّ النزهة في عمّان. في البداية قلت: ليس عندي ما أشاركه معكنّ. يجب أن يخرج كلُّ شيء منكنّ، وتتكلّمن. أوّلَ الأمر لم يعرفن عن أيّ شيء يحكين، وبمجرّد أن بدأ بعضهنّ بالحكي، حكي قصصهنّ اليوميّة المألوفة، بدأن يدركن أنّ قصصهنّ تستحقّ أن تُحكى، وخضنا سنة وسبعة أشهر حافلة بالقصص.

الخلاصة، في شعفاط وفي الدهيشة وفي النزهة، لم أعطِ ورقةً واحدةً للقراءة، فقط نبدأ بالمعرفة والمعاني التي تكوّنت عندهنّ في حياتهنّ. يحتاج الأمر صبرًا بلا شكّ. أسوأ ما في المدنيّة الحديثة أنّ السرعة صارت قيمةً، بل وقيمةً أساسيّةً. ينظّمون ورشةً مدّتها ثلاثة أيّام، ويسلّمون المشاركين شهادةً والتي هي بالضرورة شهادة مزوّرة! هذا شيء مؤلم ولا بدّ من أن نستحضره دائمًا لنفعل عكسه. مجرّد الإصغاء تعلّم.

-فلنتحدّث عن "العافية" خاصّةً في الأوضاع التي نعيشها اليوم، مثل كورونا والأزمات الراهنة التي تعصف بنا، ما توصيفك للعلاقة بين التعلّم والعافية؟

العافية قيمة. المعرفة ليست قيمةً، العلم ليس قيمةً. حتّى المجاورة ليست قيمةً. المجاورة بنية أساسيّة في المجتمع. أمّا العافية، فهي قيمة. والتعلّم هو قدرة عضويّة. هذه القدرة أُخفيتْ وخُرّبت من قبل التعليم الرسميّ الذي بدأ في أوروبا قبل 400 سنة. ما أراه وأعتقد به أنّ عافية الإنسان الذهنيّة والعقليّة خاصّةً، مرتبطة بالتعلّم كقدرة عضويّة. التعلّم قدرة بيولوجيّة، يمكن تخريبها، ويمكن استخدامها لأغراض سيّئة. التعلّم ليس قيمةً في حدّ ذاته. لقد حوّلوا التعليم إلى قيمة حين ألحقوا به فكرة الشهادات، أنت متعلّم والبرهان على ذلك أنّ لديك شهادة!

اليومَ مع كورونا، أرى أنّ التعليم عن بعد فيه مضرّة تفوق الفائدة؛ يظلّ الطفل جالسًا ساعاتٍ أمام شاشة، والشاشة نفسها ضارّة، إلى جانب الجلوس ساعات طويلةً. هذه مَضرّة. الطفل متوتّر، والجسم ساكن، والحركة لمن فيه عمره شيء أساسيّ. التعليم عن بعد مصمّم على أنّ إنهاء المنهاج هو المطلوب. المنهاج صار أهمّ من كلّ شيء.

كورونا وترامب، أمران من الضروريّ أن يهزّانا لتنبيهنا إلى أنّه ثمّة شيء خطأ في نمط حياتنا. من المهمّ عناية الناس ببعضهم في مجاورات لا تتطلّب إذنًا ولا رخصةً ولا ميزانيّات. إنّها أمل بالنسبة لنا. هي عمليّة بطيئة تحتاج صبرًا وإيمانًا، وتحتاج رؤًى، لا أهدافًا.

العالم العربيّ ما زال قائمًا على وجود ترابط خارج الدولة. العلاقات بين الناس ما زالت أساسيّة، تجد ذلك حتّى في المدن. أنا أقول: إنّ لدينا مقوّمات للبقاء والحياة أكثر من الولايات المتّحدة الأمريكيّة مثلًا. برأيي إن انحلّت الدولة عندهم فليس لديهم بديل. أمّا نحن، فمن ينظر إلى اليمن وغزّة، يبصر أعجوبةً في البقاء. لا تزال لدينا لغة عربيّة حيّة، وعلاقات حيّة بالكامل.

يجب أن يكون العيش بعافية ضمن مجاورات هو الرؤية التي تحكم التعلّم. ما نحتاجه موجود لدينا، المهمّ أن نعيَ ذلك. لسنا بحاجة لاستيراد شيء ما دمنا بعافية.

أثناء دراستي للماجستير في أواسط الستينيّات كنت معجبًا ببرتراند راسل Bertrand Russell، كنت معجبًا جدًّا بالمنطق والبديهيّات والوصول إلى نتائج، لكنّني شعرت بوجود خطأ ما، كلّ هذه الطريقة ملهية، لأنّ الأهمّ هو ما لم أنتبه له؛ راسل لم يعرف الحياة، لم يختبرها بيديه، هذا ما جعلني أبتعد عن المؤسّسة التعليميّة. في أوّل صيغة قدّمتها لأطروحة الدكتوراة، قالوا لي: إنّ المنهجيّة غير واضحة! قلت لهم: بالعكس، لا توجد منهجيّة. أنا لم أستعلمها، كنت قد مررت بتجارب أفضت إلى نتائج مذهلة. كان نهجي التأمّل في خبرات أمرّ بها والاجتهاد في تكوين معنى لها. النظريّات والمفاهيم نحتاجها في أمور تقنيّة، أمّا في الحياة فهي مشوّهة.

أيضًا تمرّدت على المؤسّسة الدينيّة. والدي ابتعد عن الكنيسة، لأنّهم يستخدمون اللغّة اليونانيّة في الصلاة، وكان يسأل عن السبب، فلا يحصل على إجابات، وذهب ليستمع إلى لقاءات دينيّة يعقدها خاله في بيته عبر مجاورة. الدين كالتعلّم، يفقد روحه وجوهره حين يتمأسس.

تمرّدت في السبعينيّات على المؤسّسة الأكاديميّة والدينيّة، وكتبت كتيّبًا اسمه "مسيحيّة أمّي ومسيحيّة الغرب"، وفي 2006 حين تحدّث البابا ضدّ الإسلام، أرسلت له رسالةً من عشر صفحات، لأحدّثه عن الإسلام الذي أعرفه، وعن فهمي للمسيحيّة البعيدة عن مسيحيّة روما.

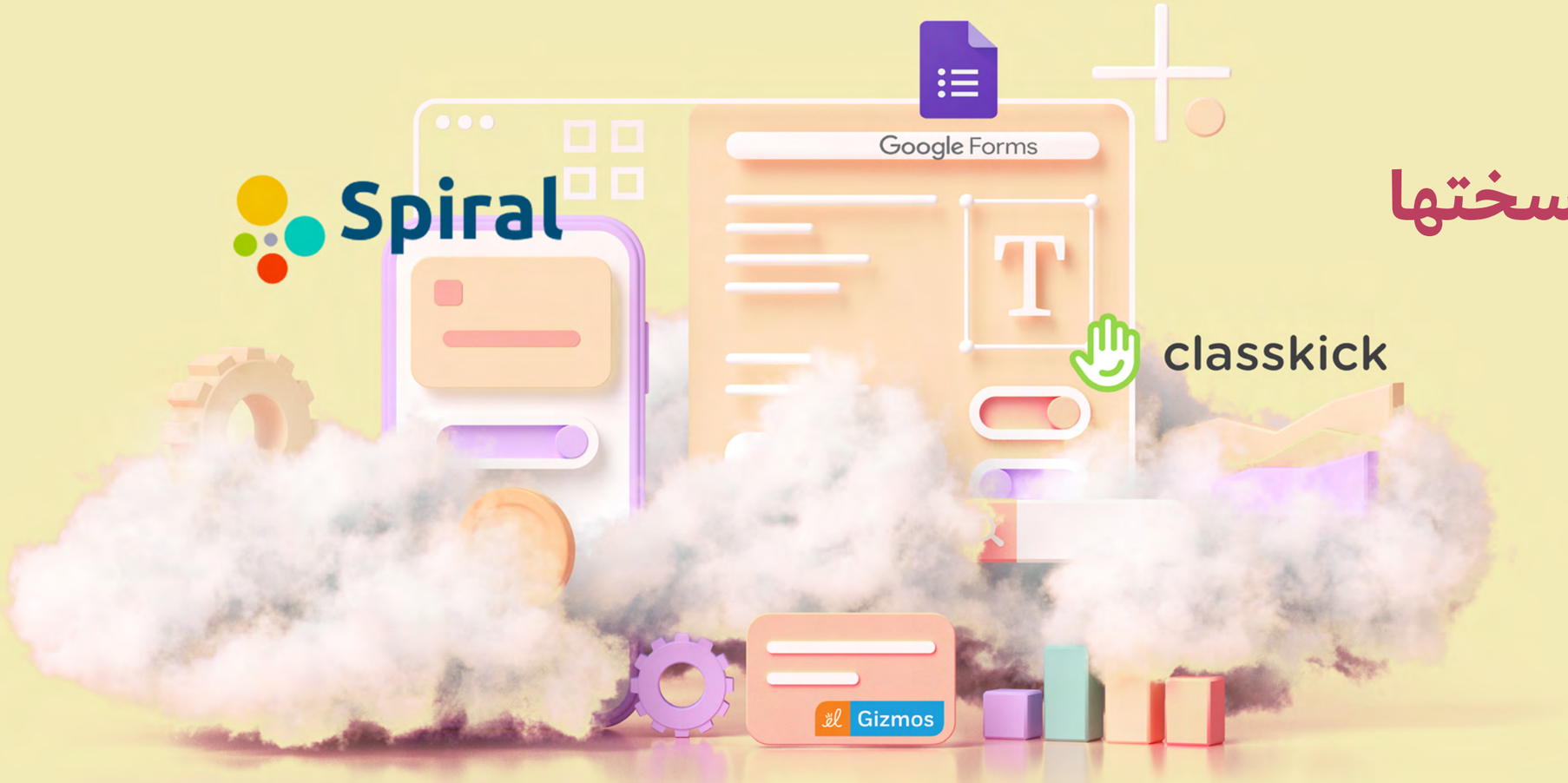
ترسّخت قناعتي أنّ الإنسان مرجع نفسه لكن ضمن مجاورات. يخسر الإنسان إذا لم ينظر إلى نفسه على أنّه مرجع، وإلى المجاورة على أنّها "رحِم"، ولا يصمد في عالم شرس. أنا معجب بالإمام عليّ بوصفه مربيًّا. لديه مقولتان:

"ما هلك امرؤ عرف قدر نفسه". و"قيمة كلّ امرئ ما يحسنه".

هاتان العبارتان يجب أن تكونا العمود الفقريّ للتعليم العربيّ. فيهما كل ما يعافينا من المدنيّة الحديثة، والأيديولوجيّة المهيمنة.

مادّة الطبيعيّات في نسختها الافتراضيّة

وداد رفيق ضِيا



أرى التعليم المهنـة الوحيدة القادرة على تبليغ رسالة المجتمع. وهذا ما جعلها تحافظ على مكانتها المرموقة في المجتمع مقارنة ببقيّة المهـن، لأنّ مردودها لا يعود على الفرد فقط، إذ يتعدّاه إلى المجتمع كافّةً. لطالما كانت هذه المهنة شغفًا لمن يمارسها، وهي حلمي منذ الصغر، لذلك سعيت إلى هذا الهدف حتّى حصلت على مبتغاي بالتعليم في لبنان. يشكّل العمل في التعليم عامل قلق وضغط نفسيّ بسبب المتغيّرات الناتجة عن تردّي الأوضاع المعيشيّة: الاقتصاديّة والاجتماعيّة، ومؤخّرًا الصحّيّة مع جائحة كورونا. هذا الفيروس فرض، فيما فرضه على حياتنا، أن يصبح التعليم عن بعد واقعًا.

سأتناول في هذا المقال تجربتي في تعليم مادّة الطبيعيّات عن بعد للصفوف الثانويّة بعد انتقالي إلى العمل في مدرسة إماراتيّة.

تحدّيات البداية

في الواقع كانت البداية صعبةً، وذلك عندما تفاجأت بالمستوى التعليميّ، والطرائق المتّبعة في التعليم عن بعد التي تعتمد أساليب متطوّرة سواءً على صعيد التفاعل مع الطلّاب، أو على الصعيد الإداريّ والتقنيّ.

كانت الخطوة الأولى اعتماد آليّة مستحدثة للدوام المدرسيّ ضمن نموذج التعليم الهجين، أي دمج التعليم المباشر مع التعليم عن بعد بإعطاء خيارات متعدّدة لأولياء الأمور، إضافةً إلى تنوّع الأساليب والنماذج التعليميّة. فقد قُدّمت لهم سيناريوهات مرنة لتوقيت الدوام المدرسيّ، إذ بات يتراوح ما بين الخمس إلى الستّ ساعات يوميًّا بما يلائم حاجات الطلبة وظروف العائلة.
يكون التلميذ المحور الأساس أثناء الشرح، وذلك بمشاركته المستمرّة في الحصّة التي تكون على هيئة أبحاث مختصرة

تُطلَب منه أثناء الشرح ليقدّمها إلى المعلّمة، ويكون دوري بوصفي معلّمةً مراقبة هذه الأنشطة. ومن ثمّ أوضّح المعلومات وأقوّم الأبحاث وأصوّبها في مكانها، ممّا يخلق تفاعلًا قويًّا بيني وبين الطلّاب، وهو الأمر الذي ينعكس على مدى الاستيعاب والحماس المستمرّ.

كما في عدد من المدارس، تكون حصص التدريس مباشرةً بيني وبين الطلّاب عبر Google meet، وهذا ما يمكّنني من رؤية التلاميذ والتفاعل معهم بطرح الأسئلة، والطالب بدوره يجيب كأنّه موجود في الصفّ من دون وجود أيّة صعوبات.
وعبر "جوجل" استعملت خدمة Google classroom لكلّ صفّ، كما فتحت ملفّات منفصلةً لكلّ درس يحوي كلّ منها الموادّ التي يتضمّنها الشرح: فيديوهات توضيحيّة، مقالات، مهمّات...

أدوات للشرح على اللوح التفاعليّ

من المعلوم لديّ سابقًا بسبب تجربتي في التعليم، ولأنّني أعطي ثلاثة مناهج مختلفةً ضمن مادّة الأحياء، أنّني بحاجة إلى لوح تفاعليّ لأستطيع أن أشرح الصور والرسوم البيانيّة، وأيضًا لكتابة إجابات الطلّاب مباشرةً. لهذا، أستخدم نظام "جامبورد" Jamboard، إذ إنّ الرسم عليه يكون سهلًا. أحضرت أيضًا لوحًا وقلمًا إلكترونيّين ليظهر كلّ ما أكتبه على اللوح للطلّاب على منصّة Jamboard مباشرةً، وهذا من أهمّ ما أستعمله للتوضيح، كما يمكنني إرسال رابط اللوح للطلّاب للكتابة والمشاركة بالآراء والشرح.

أثناء الشرح عليّ أن أكون متنبهةً للطلّاب لأتأكّد من أنّهم جميعًا يشاركون في الشرح وإعطاء الأفكار. وعلى الرغم من كفاءة هذه الوسائل، أواجه بعض المشكلات مع شبكة الإنترنت؛ ففي بعض الأحيان تغلق الكاميرات فجأةً، فلا

أستطيع مشاهدة وجوه الطلّاب، لذلك أستخدم تطبيقًا بسيطًا يوفّر لي دولاب حظّ أدخل فيه أسماء الطلّاب، وأثناء الحصّة أنقر عليه، فيدور ويقع الاختيار على طالب للإجابة عن السؤال، أي أنّه بمثابة قرعة، هكذا أضمن أكبر مشاركة من الطلّاب، ويكون الجميع على استعداد في أيّ لحظة للإجابة.

أدوات طرح الأسئلة والعمل التطبيقيّ

أستخدم المنصّة التعليميّة Spiral لأسئلة أكون قد أعددتها قبل الحصّة. أثناء الحصّة، أرسل الرابط إلى الطلّاب لينضمّوا إلى المنصّة، فيجيبوا عن كلّ سؤال مباشرةً بما اكتسبوه من معلومات، أو عبر فيديو توضيحيّ للفقرة، بعد أن يشاهدوه ويدوّنوا المعلومات ويستعدّوا للإجابة. هذا ما يضمن نشاط الطالب وتفاعله بصورة أكبر، كما أنّ هذا النشاط يُظهر لي من يجيب مباشرةً عند طرح السؤال، فإذا طرحت أكثر من سؤال، وكان بين الطلبة من لا يجيب، أعمل على تشجيعه.

أمّا من ناحية التطبيق، فبعد شرح كلّ درس يجب على الطالب أن يشارك بنشاطات صفّيّة تتضمّن نماذج أسئلة، ودراسة حالات، وتفسير بيانات. ولضمان فاعليّة هذه المهمّة أستخدم Classkick، وهي منصّة تعليميّة، أضع فيها نموذج الأسئلة، وأرسل رابطه للطلبة. بعد ذلك، أضغط على زرّ "عرض العمل" كي أستطيع أن أرى مباشرةً ما يكتبه الطلّاب، ثمّ أصحّح لهم ما هو خطأ، وأضع إشارة "صحّ" على الإجابة الجيّدة، وهذا ما يحفزّهم على إنهاء الحلّ أثناء الحصّة، كما يمكنهم الضغط على "إشارة اليد" التي تعني "أحتاج إلى مساعدة"، فيظهر أمامي الكفّ الأخضر مرفوعًا بالقرب من اسمه، حينها أستطيع الوصول إلى صفحته، وتوضيح أيّ سؤال غير واضح له.

أدوات المختبرات الافتراضيّة والاختبارات

تُعدّ المختبرات أداةً توضيحيّةً مهمّةً جدًّا للوصول إلى كثير من الأهداف، ومنها إجراء الأبحاث العلميّة. وبسبب عدم إمكانيّة تحقيق أهداف المختبر في ظلّ جائحة كورونا، فأنا أستخدم المنصّة التعليميّة Gizoms، والغرض منها تطبيق مختبرات افتراضيّة، وهو ما يتيح للطالب مشاهدة فيديو توضيحيّ أو الاطلاع على معلومات تكون في لعبة مثلًا، ثم يجيب الطالب عن أسئلة تدفعه لتطبيق ما فهمه من النشاط، وما توضّح له من أفكار المختبر، وأهداف الدرس. أخيرًا، بالنسبة للاختبارات الصفّيّة أستخدم نماذج جوجل Google Forms. في هذا التطبيق أحضّر الاختبار، وفي الوقت نفسه يمكنني إدخال الإجابات الصحيحة، لكنّها لا تظهر للتلاميذ، وأختار توزيع العلامات بما يتناسب مع وزن كلّ سؤال. وعند انتهاء وقت الاختبار، أستطيع أن أغلق الاختبار، فلا يستطيع التلميذ الإجابة بعد ذلك. هكذا أضمن عدم تناقل الإجابات بين الطلّاب، لأنّ الوقت مدروس بدقّة. ثم تُعطى النتيجة للتلميذ مباشرةً حسب الإجابات الصحيحة، ممّا يخفّف من أعباء التصحيح عليّ. بالتأكيد ثمّة مساوئ لهذه الوسيلة، إذ يستطيع التلميذ فتح أيّ مرجع، وأخذ ما يريده منه، لذلك ما زلت أخضع في هذه الأيّام للتدريب على منصّة تعليميّة جديدة تدعى Markezy، وهي خاصّة بالاختبارات، فإذا فتح التلميذ الاختبار، يغلق حينها كلّ شيء على الحاسوب، فلا يمكنه فتح أيّ مرجع عليه.

نموذج تطبيقيّ

فيما يأتي، سأشرح كيف أستخدم هذه المنصّات، لأوضّح ما تكلّمت عنه سابقًا، وذلك من خلال مثال درس شرحته للصفّ العاشر تحت عنوان التكاثر الخلويّ Cellular Reproduction.

ابتدأت الحصّة عبر فتح Jamboard جديد وضعت عليه عنوان الدرس، والأهداف الرئيسة. كانت الحصّة حول كلّ ما يتعلّق بمراحل دورة الخليّة Stages of cell cycle. أعطيت الطلّاب مجموعةَ مترادفات: Interphas, Mitosis Cytokinasis، وحدّدت لهم مدّة عشر دقائق للبحث عن التعريفات، والأحداث في هذه المراحل، ثمّ شاركت معهم رابط Spiral، فأجابوا عن أوّل سؤال. اطّلعت على الإجابات التي كان بعضها _بطبيعة الحال_ صحيحًا، والآخر يتطلّب توضيحًا، وكنت أحفّز الطلّاب على الإجابة. اخترت إحدى الإجابات غير الواضحة، ونقرت على دولاب الاختيار العشوائيّ، فوقع الاختيار على أحد الطلّاب، وسألته عن رأيه في الذي كتبه زميله، وإن كان يوافقه أم لا، الأمر الذي جذب الطلّاب لمحور النقاش والدرس. وبعد أن وضّحت الفكرة، كتبت على Jamboard بوساطة لوح الرسم الإلكترونيّ وقلمه الشرح لأوّل هدف. انتقلنا إلى السؤال التالي، ثمّ النقاش ومن بعده الشرح وهكذا. وكان الطلبة أحيانًا يشاركونني الكتابة على اللوح كما لو أنّهم موجودون معي في الصفّ، لأنّهم يملكون رابط اللّوح.

بعد هذه المرحلة، أي بعد انتهاء حصص الشرح، انتقلت إلى المرحلة الثانية وهي التطبيق، كنت قد حضّرت نماذج أسئلة على Classkick، وعند بداية الحصّة أرسلت الرابط للطلّاب ليبدؤوا الحلّ. في الوقت نفسه، كنت أتتبّع إجاباتهم عبر الكتابة مباشرةً على ورقتهم بوساطة القلم الإلكترونيّ. في كثير من الأحيان، كانت تظهر لي إشارة اليد المرفوعة وبجانبها اسم الطالب، وكأنّه يطلب أن يسأل في الصفّ، حينها أذهب مباشرةً إلى ورقة الطالب، وأساعده في بحثه عن الإجابة الصحيحة، وفي بعض الأحيان أستعين بزميله ليشاركنا ورقته، وكأنّ الطلّاب يجيبون عن الأسئلة في عمل جماعيّ.

الحصّة التي تلتها كانت حصّة المختبر الافتراضيّ على Gizmos، وكنت قد حضّرت ورقة المختبر على Classkick، وذلك بعد أن شاركت الطلّاب رابط المختبر الافتراضيّ لدورة الخليّة، حيث شاهدوا فيديو المختبر، ثمّ انتقلنا إلى لعبة أحجيّة تركيب. هنا كان عليهم أن يرتّبوا الأحداث في دورة الخليّة ترتيبًا صحيحًا. وعندما يستطيع أحد الطلّاب ترتيبها بالصورة الصحيحة، تظهر له عبارات التهنئة، وهو ما يجعله يشعر بالفخر، ويشجّع زملاءه على البحث عن الترتيب الصحيح.

كانت المرحلة الثالثة حلّ الورقة وتتبّع الإجابات. وهو وقت التركيز، وتوضيح ما لم يتوضّح بعد. أمّا الحصّة الأخيرة لهذا الدرس، كانت حصّة الاختبار، وقد حضّرت لهذه الحصّة اختبارًا قصيرًا على نماذج جوجل، وحدّدته بوقت. خلال الحصّة، فتح الطلّاب الاختبار وبدؤوا الإجابة. وعند انتهاء الوقت أغلقت النموذج، وظهرت النتيجة مباشرةً للتلاميذ، إذ كنت قد أدخلت الإجابات والعلامات، الأمر الذي سهّل عليّ التصحيح.

خلاصة

في الختام، عندما أتذكّر الأساليب التي كنت أتّبعها في التدريس سابقًا، وأرى الآن إلى أين قد وصلت، أشعر بالتطوّر الكبير الذي حقّقته في قدراتي المهنيّة، فكلّ تدريب أخضع له يزيد من خبرتي، ولديّ الفضول الذي يجعلني أحضره بحماس لمعرفة كلّ تفاصيله، وهذا ما يطوّرني أكثر. لقد بات التعليم عن بعد أمرًا مفروضًا، لكن ما زال ثمّة سلبيّات لا يجوز إغفالها، وأهمّها الأعباء الكبيرة التي يتكبّدها المعلّم، الأمر الذي يتطلّب جهدًا أكبر، فقد ازدادت كمّيّة التحضير لكلّ درس، إضافةً إلى زيادة كمّيّة العمل المنزليّ. وفوق كلّ ذلك، فإنّ الجلوس أمام الحاسوب لساعات طويلة ينعكس سلبًا على صحّة المعلّم والطالب.

وداد رفيق ضِيا
مدرّسة مادّة الطبيعيّات لطلّاب المرحلة الثانويّة
لبنان/ الإمارات

نموذج لاستمرار التعليم

خواطر حول مبادرة "سبّورة وطبشورة"

مها جمال أبو منشار

خلال الحجر الصحّيّ، حوّلتْ مبادرةُ "سبّورة وطبشورة" منزلي إلى منصّة تعليميّة لطلبة المدرسة، أقدّم فيها دروس الجغرافيا باستخدام الطباشير واللوح أو "السبّورة" فعلًا، بالإضافة إلى أساليب عديدة أخرى، في محاولة لإعادة الطلبة إلى جوّ الصفّ والمدرسة عبر الشاشات عن بعد، وهي حوّلت أيضًا منازل الطلبة إلى مقاعد رقميّة للدراسة عبر المنصّات التعليميّة.

في هذا المقال سأعرض المبادرة في عناوين سرديّة، لأحاول خلق تصوّر عنها عند القارئ.

جولة سريعة في المبادرة

أنشأتُ غرف تدريس افتراضيّةً لتدريس الجغرافيا للصفوف: العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر. وكان ذلك عبر تطبيق MYU الذي عرضت محتوى الدروس عليه، باستخدام أساليب تدمج ما بين التعليم الإلكترونيّ والتعليم التقليديّ.

صمّمت المادّة التعليميّة، إلى جانب أنشطة غير منهجيّة تدمج الطالبات وأولياء الأمور في العمليّة التعليميّة، وقد لجأت في ذلك إلى ما يسمّى "التصميم التعليميّ"، أي إنّني عملت على تصميم المادّة بما يتناسب مع احتياجات طالباتي. تحتوي مادّتي التعليميّة على تصوير حصّة صفّيّة مصغّرة مدّتها 10 دقائق، أشرح خلالها للطالبات محتوى الكتاب باستخدام السبورة والطبشورة. من أجل صناعة الفيديو، ركّبت سبّورةً في مطبخي، لأستخدمها في عمليّة الشرح، ومن ثمّ كنت أكلّف الطالبات بتلخيص الدرس.

عملت على فتح آفاق تفكير الطلبة بسلسلة من النقاشات عبر غرف الحوار، وإثراء المادّة التعليميّة بأوراق عمل، واختبارات إلكترونيّة، وتنشيطهنّ عبر ألعاب إلكترونيّة. هكذا كنت أساهم في تشجيع الطالبات على التعلّم الذاتيّ، إذ إنّ هذه المادّة تبقى في متناول الأيدي كلّ الوقت، وهو ما يعطي الطالبة مرونةً في التعلّم حسب الأوقات المناسبة لها.

أنشطتنا خارج المنهاج

تحتوي منصّتنا التعليميّة على مجموعة من الأنشطة غير المنهجيّة، التي تحاكي مهارات الطالبات، وتساعدهنّ على استثمار وقتهنّ، وتوجّههنّ نحو التفكير في احتياجاتهنّ، وتشجّعهنّ على ممارسة هواياتهنّ، وتعزّز عددًا من القيم لديهنّ، بالإضافة إلى كونها تعمل على إشراك الأهل، وعلى التعاون مع معلّمين ومدرّبين من المجتمع المحلّيّ.

استخدمنا المنهج الوصفيّ في التواصل مع الطالبات لمعرفة احتياجاتهنّ، وآرائهنّ حول مواصلة المسيرة التعليميّة. واستخدمنا المنهج التطبيقيّ في قبول المقترحات، واختيار الطريقة، واليوم المناسب لعرضها.

للإبقاء على حماس المشاركة، تواصلت مع الطالبات فرديًّا على الخاصّ، وتحدّثت معهنّ حول آرائهنّ في سبل زيادة التفاعل، ثمّ قرّرت بعدها كتابة منشور أسبوعيّ باسم "دردشة مسائيّة" نتحدّث فيه سويًّا، بغرض كسر الحاجز النفسيّ بيني وبين الطالبات، وتحفيزهنّ على متابعة الدروس واستثمار الوقت.

وبناءً على طلبهنّ باستثمار مواهبهنّ، مع إيماني بكون الفرصة مناسبةً لتعليم استثمار الوقت، أنشأت برنامجًا لاستثمار الوقت أسبوعيًّا، كلّ يوم فيه يضمّ فقرتين، منها ما هو أنشطة منهجيّة، ومنها أنشطة أخرى غير منهجيّة، لا يستغرق عملها أكثر من نصف ساعة يوميًّا. وكان البرنامج الأسبوعيّ منوّعًا:

حصّة صفّيّة من 10 دقائق/ غرف الحوار والمناقشة/ صناديق الواجبات/ الفقرة الرياضيّة/ الفقرة الإرشاديّة/ الفقرة الورديّة/ فقرة اللغة/ فقرة دردشة مسائيّة/ الفقرة الدينيّة/ فقرة تعزيز القيم/ مشاهدة برنامج مشترك.

عملت أيضًا على رفع مستوى طالباتي من خلال استخدام التكنولوجيا الرقميّة في تنمية المهارات العقليّة العليا لديهنّ، مثل التفكير، والتحليل، والتخيّل، والربط، إذ لم تقتصر المشاركة على الحصص وأوراق العمل والملخّصات. قد طرحت أسئلة العصف الذهنيّ، وشاركنا روابط تتعلق بالدرس، وألحقناها بأسئلة النقاش، وأثرينا المادّة بالعديد من الألعاب، والمسابقات الإلكترونيّة، والاختبارات أيضًا. كنت أرصد مشاركاتهنّ على دفتر المتابعة لتحسين تحصيلهنّ الدراسيّ.

في سبيل دمقراطيّة المبادرة

طبّقنا أيضًا مبدأ (القيادة التشاركيّة)؛ مع أنّني تولّيت قيادة الأنشطة في الأسبوع الأوّل، وذلك ليتسنّى للطالبات معرفة آليّات تطبيقها، كنّا خلال الأسابيع التي تلته نفوّضهنّ لقيادة العمل، وفي مطلع كلّ أسبوع كان يتمّ تغيير قائدة كلّ نشاط، فحصل الجميع على حقّ المشاركة. وللتأكّد من مدى فاعليّة التعليم عن بعد عملت استبانةً لمعرفة آراء الطالبات حول التعليم عن بعد، وأثره في جوانب حياتهنّ المختلفة.

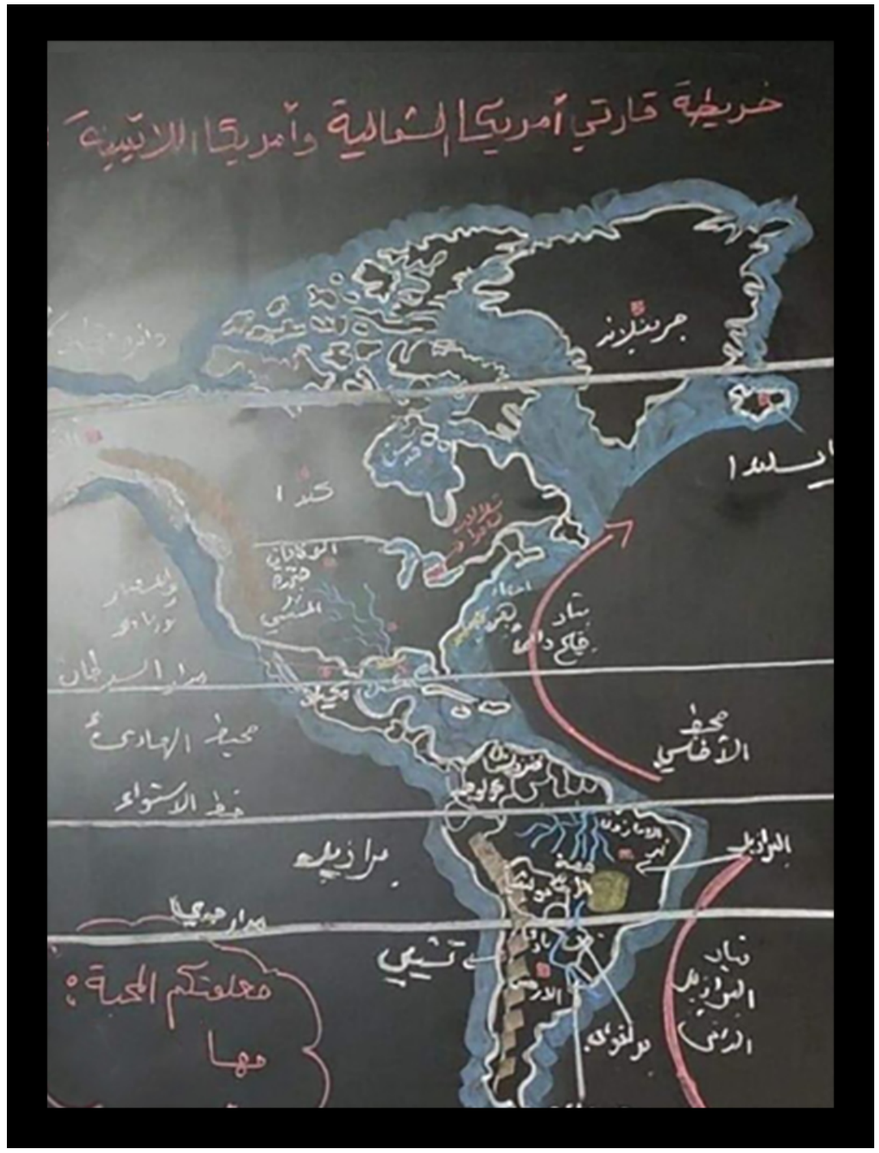
وكي نخلق بيئةً مشجّعة للطالبات، شكّلنا فِرقًا من المجتمع المحلّيّ والمعلّمات من مدرستي، للتواصل مع طالباتي وتقديم الدعم لهنّ، مثلا: عملنا على التشبيك مع مدرّبة رياضيّة لتدريب الطالبات، وإدخال الرياضة إلى نظام حياتهنّ بإعطاء حصص رياضيّة عبر "فيسبوك". كذلك، عملنا على التشبيك مع معلّمة لغة إنجليزيّة لمتابعة الطالبات في دراسة المصطلحات الإنجليزيّة عبر تطبيق MYU، مع مشروع إلصاق ملصق إيجابيّ باللغة الإنجليزيّة على أشياء كثيرة الاستخدام. كذلك، إرشاد الطالبات وتحفيزهنّ، وإضفاء الطاقة الإيجابيّة على نفسيّة الطالبات عن بعد من قبل مرشدة اجتماعيّة.

كان نصب أعيننا...

- خلق بيئة تعليميّة رقميّة غنيّة بالنشاط، والتشارك، والنقاش، والتفكير، والتعبير.
- الإسهام في إبقاء الطالبات على اتّصال بالمنهج الدراسيّ.
- اكتشاف مهارات الطالبات المتعدّدة في مختلف المجالات.
- تكوين شخصيّة واثقة عند الطالبات من خلال القيادة التشاركيّة.
- تطوير قدرات الطالبات التكنولوجيّة.
- المساهمة في تغير أساليب التعليم والتقويم التقليديّة.
- استثمار وقت الطالبات، وتعليمهنّ إدارة الوقت.
- زيادة التواصل بين المعلّمات والطالبات.
- الإسهام في تغيير موقف الطالبات حول التعليم عن بعد.
- توفير المادّة الدراسيّة على قناة في "يوتيوب". هي الآن قائمة وتغطّي مادّة الفصل الأوّل.

شواخص في طريق المبادرة

- عمل صفوف افتراضيّة على تطبيق MYU. شمل هذا المستويات الثلاثة التي أدرّسها.
- صناعة فيديوهات الحصص ونشرها. شمل هذا العديد من الحصص المصوّرة، التي أعدّت باستخدام السبّورة والطبشورة.
- عمل امتحانات شهريّة ويوميّة للطالبات على مواقع مثل: Travinty ، Live Worksheets.
- عمل استبانة إلكترونيّة، وتوزيعها على الطالبات، وأولياء الأمور إلكترونيًّا.
- تصميم ألعاب تفاعليّة. أنجزت ما يقارب 12 لعبةً تفاعليّةً تحاول ترسيخ المادّة في ذهن الطالبات باستخدام برامج مثل: Jigsaw planet، Word wall.
- تصميم الطالبات خرائط مفاهيميّة على برنامج Canova.
- تدريب الطالبات على كثير من التطبيقات التي استعملتها، وطلب مهمّات تتطلّب هذه التطبيقات والبرامج، ليكون التدريب عمليًّا. شمل التدريب والمهمّات برامج كثيرة، منها ما ذكرته سابقًا ممّا استخدمته أنا، بالإضافة إلى عمل الاستبانات في "نماذج جوجل"، وموقع Solar System Scope لمعرفة عمر الكواكب، وتحويل الواجبات إلى موادّ رقميّة باستخدام Kinemaster، وvRecorder. وهو ما زاد من المعرفة التكنولوجيّة لدى الطالبات.
- v تعميم التجربة بالمشاركة في ندوات رقميّة حول التعليم.



قبل أن أقول إلى اللقاء...

في الختام، لا أرى لنا غنًى عن "السبّورة" في العمليّة التعليميّة، وقد عملت باستخدامها على تحويل مادّة الجغرافيا إلى مادّة ممتعة مشوّقة ميسّرة، معتمدةً طرائق تبتعد عن التلقين، وساهمت بمساعدة الطالبات على تطوير إمكاناتهنّ، واستثمار قدراتهنّ، وتوسيع مداركهنّ، ليشعرن أنّهنّ جزء مهمّ من الصفّ بما يسهم في جعل الطالبة شريكةً في العمليّة التعليميّة، فتلعب الطالبات دورًا إيجابيًّا تفاعليًّا بتولّيهنّ أدوارًا قياديّةً في الأنشطة غير المنهجيّة.

مها جمال أبو منشار
معلّمة في المرحلة الثانويّة
فلسطين

تعليم اللغة العربيّة عن بعد
أدوات واستراتيجيّات

دريّة كمال فرحات

مقدّمة

لدى معاناة العالم مع جائحة كورونا أصبح التعليم الإلكترونيّ أو "التعليم عن بعد" ضرورةً، وتحوّل من كونه تقنيّةً تساعد في تطوير العمليّة التعليميّة إلى مطلب ملحّ لجأ إليه العالم لمتابعة التعليم. "التعليم عن بعد" حاليًّا يحدث عبر الفضاء الافتراضيّ الذي غزا العالم، وسيطر على حياتنا، فبات من المهمّ توظيفه في مجالات إيجابيّة. الفضاء الافتراضيّ سيسمح للمتعلّم بالمشاركة في منصّات التعليم باستخدام الحواسيب والأجهزة الذكيّة عبر الإنترنت. ومن سمات هذا التعليم حُكمًا أنّه يسمح باختلاف المكان، وبعد المسافة بين عناصر العمليّة التعليميّة: أي بين الأستاذ والطالب والكتاب.

تعدّدت الآراء تجاه هذا التعليم ما بين الرّفض والتحفّظ والقبول، وارتبط هذا التشرذم في الموقف من اللجوء إلى العالم الافتراضيّ لمتابعة التعليم بعدّة معوّقات، منها ما له علاقة بالأمور الماديّة، وتأمين مستلزمات التعليم عن بعد، ومنها ما له علاقة بعدم القدرة على استخدام التكنولوجيا، ومنها ما له علاقة باقتناع بعض المعنيّين بصعوبة التواصل والتفاعل بين قطبي العمليّة التعليميّة أي المعلّم والمتعلّم.

البحث في هذه المعوّقات يطول، وسأنطلق من تجربتي الذاتيّة في عمليّة التعليم عن بعد لأمهّد للنظر في المعوّق الثالث، أي اختلاف وجهات النظر حول جدوى هذا التعليم، ومدى فاعليّته في تحقيق مخرجات العمليّة التعليميّة، فالحكم على الشيء فرع عن تصوّره، وأنا هنا معنيّة بتصوير تجربتي.

محور العمليّة التعليميّة

إنّ سيرورة عمليّة التعليم وصلت بنا إلى قناعة بكون فاعليّته مرتبطةً بالطرائق النشطة، وأن يكون المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، والمعلّم يكون الموجّه والمرشد، يصوّب مسار التعليم إذا عاج المتعلّم عن الخط السليم، وربّما اتّجه معظم المعلّمين إلى هذا الطريق، لكن مع جائحة كورونا حدث ما يشبه الكابح الذي عطّل العمليّة التعليميّة.

الجيل الجديد صار متعلّقًا بالحواسيب ووسائل التكنولوجيا، وزاد إحساس أبنائه بأنّ الحياة تدور في فلك هذه التكنولوجيا. لهذا، زاد اهتمامهم بالموادّ العلميّة، ونفروا من موادّ اللغات والعلوم الإنسانيّة. انطلاقًا من تدريسي مادّة اللغة العربيّة، أرى أنّ الحاجة إلى تطوير طرائق تعليم هذه المادّة أصبحت ملحّة خصوصًا مع التعليم عن بعد.

انطلقت شخصيًّا من توجّه المتعلّمين إلى ما له علاقة بوسائل التكنولوجيا فأدخلت في تعليمي برامج الحاسوب ومنها Power Point، فحوّلت الدروس إلى هذه التقنيّة، وشعرت بتفاعل المتعلّمين مع الدرس، وكان ذلك في العام الدراسيّ السابق، ثمّ كان ما كان ودخلنا في معمعة التعليم عن بعد، والمنصّات التعليميّة مثل: Zoom، Microsoft Teams وغيرهما. العمل في هذه المنصّات يتطلّب تفعيل التواصل بين المعلّم والمتعلّم. أصبحت الحاجة أكبر إلى استخدام وسائل تساعد المعلّم على تحويل حصّته حصّةً تفاعليّةً. وإنّ لهذا النوع من التعليم ميزة الإفادة من التقنيّات التي يقدّمها العالم الافتراضيّ، من برامج تعليميّة أو تسجيلات صوتيّة أو فيديوهات، إضافةً إلى أنّ المنصّات تتيح التفاعل بين الأستاذ والمتعلّم بالصّوت والصّورة أثناء عرض المحتوى التعليميّ.

أدوات التعليم التفاعليّ واستراتيجيّاته

تكتسب بعض الموادّ القدرة على تفعيل التواصل من طبيعتها، أمّا مادّة اللغة العربيّة فهي تواجه الكثير من السهام كونها مادّة يراها بعض الناس غير مرنة، أو قد يرى بعضهم أنّها تبعث على الملل، لهذا على المعلّم أن يحرص على تحضير حصّته، ليتخلّص من هذه الشّوائب العالقة بالمادّة.

ينقسم التعليم إلى تعليم تلقينيّ يقدّم المعلّم فيه المحتوى للطالب، وتعليم نشط يُوجَّه فيه المعلّم الطالب إلى المحتوى ويثير إشكاليّات عنده لغرض التقصّي. أمّا التعليم التفاعليّ فهو الذي تُبنى فيه المادّة على الإرسال والاستقبال، والتقويم، والتغذية الراجعة، والتفاعل بين المعلّم والمتعلّمين. والمعلّم الناجح هو الذي يدمج كلّ التقنيّات ليكون منتِجًا. ويمكن تحويل ما سبق إلى عمل إلكترونيّ بتخطيط الدرس اعتمادًا على المحتوى المعرفيّ، والتقنيّات الحاسوبيّة، والسّياق البيداغوجيّ. يمكن للمعلّم في التعليم عن بعد أن يستخدم العديد من الأدوات والاستراتيجيّات، ومنها:

العروض التقديميّة مثل Power Point

يساعد هذا البرنامج على جذب انتباه المتعلّمين، وتحويل اللقاء غير المباشر معهم إلى عمل حيّ، فهذه التقنيّة تجعل عرض الدرس أكثر إثارةً للاهتمام، خصوصًا عبر استخدام الوسائط المتعدّدة المتوفّرة فيه، إذ يسمح باستخدام الصوت والفيديو والصور، فيسمح لمن يعرض أن يلفت انتباه المتلقّين، ويكون أكثر تفاعلًا معهم.
استخدمت هذا البرنامج مطبقّةً استراتيجيّة التوقّع لموضوع النصّ، مثلًا: درّست نصّ "من يعيد توابيتنا إلى الوطن" للأديبة غادة السمّان، فاخترت صورًا موحيةً بالبعد، وبالموت، وأضفت فيديو يعرض لمشاهد الحرب والدمار، وأدرت عصفًا ذهنيًّا عمّا توحيه هذه الصور، وعملت مع الطلبة على ربط ذلك بعنوان النصّ.

يسمح البرنامج بتصميم الشّرائح وفق ما يريده المعلّم، إذ يمكن إضافة الشّرائح وحذفها، ويمكن التحكّم بعدد السطور في كلّ شريحة، مع تنويع الخطّ المطلوب، ويوفّر هذا البرنامج العديد من الرّسوم التي يمكن إضافتها إلى الشرائح. يساعد ذلك في عرض الأسئلة والأنشطة خلال الدرس بسهولة، مع استخدام نمط الأسئلة الموضوعيّة (اختيار من متعدّد)، ومع إضافة بعض المؤثّرات الصوتيّة التي تدلّ على صواب الإجابة أو خطئها. كما أنّ هذا البرنامج لا يتطلّب من مستخدمه أن يكون بارعًا في تنفيذ التصاميم، بسبب وجود تصاميم جاهزة، تسهّل عمل المعلّم.

استراتيجيّة العمل التشاركيّ

من المهمّ خلق جوّ من التفاعل بين المتعلّمين عبر المنصّات، ويمكن ذلك بإنشاء منتدًى تُعرض فيه قضيّة معيّنة يعالجها المتعلّمون، ويتشاركون معًا في البحث حولها عبر مشاريع جماعيّة أو فرديّة، ويمكن تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات، لتحكيم أعمالهم.

تسمح منصّات التعليم بتحقيق هذا العمل التشاركيّ، مثلًا: في منصّة Microsoft Teams يمكن تشكيل عدّة فرق للصّف الواحد، ويكون لكلّ فريق قناة Channel، مع توزيع العمل، واختيار بحث ليقوم به الطلّاب. يمكن لتنمية معرفة الطلّاب بالعصر الجاهليّ مثلًا إعداد أبحاث تشاركيّة حول الحياة الاجتماعيّة، والحياة الفكريّة، والحياة الاقتصاديّة في ذلك العصر. يجتمع كلّ فريق في قناته الخاصّة مع متابعة المعلّم لعملهم عبر دخوله إلى القناة، وهنا يمكننا تحقيق مبدأ التعلّم غير المتزامن، لأنّ العمل قد يكون في غير توقيت الحصّة التعليميّة، إذ في التعليم عن بعد ثمّة التعليم المتزامن وغير المتزامن.
إنّ عمل المجموعات هذا هو عمل نشط كان يزاوله المتعلّمون في التعليم الحضوريّ، ولا مانع من الإفادة منه في التعليم عن بعد، وفيه تعميق للعمل التعاونيّ. من هنا، يجب تعزيز مهارات العصف الذهنيّ، والتداول، والنقاش، واحترام رأي الآخرين، وتقبّل النقد.

استراتيجيّة التقصّي

التقصّي في التعليم هو الطريق الذي يسمح للمتعلّم بالوصول إلى معلومات جديدة عن طريق التجربة انطلاقًا من خبراته، وذلك بصورة مستقلّة جزئيًّا أو كليًّا عن المعلّم. وتستند هذه الاستراتيجيّة إلى الأنشطة الاستكشافيّة التي يمكن تنظيمها من خلال الإنترنت، ليقوم المتعلّمون بتنفيذها عبر مهمّات تحتوي روابط مصادر إلكترونيّة. وتضمّن الاستراتيجيّة طرائق تقييم ذاتيّ، يعرف من خلالها المتعلّم ما تحقّق من الأهداف التعليميّة المطلوبة.
يمكن تدريب المتعلّم لاكتساب المعرفة العلميّة من خلال الملاحظة، وطرح الإشكاليّات، ومن ثمّ البحث في الكتب والمراجع، وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وصولًا إلى النتائج، ويمكن استخدام استراتيجيّة التقصّي في مادّة اللغة العربيّة ببحث المتعلّم في قضيّة معيّنة مرتبطة بمحور من محاور منهاجه، على أن يعرض ما توصّل إليه أمام زملائه.

من الأساليب التي يتّبعها المعلّم لإنجاح هذه الاستراتيجيّة ما يكون من خلال تزويد المتعلّمين بأسئلة مفتوحة، تسهم في البدء بعمليّة الاستكشاف، ومن ثمّ يتلقّى المعلّم الإجابات فيعلّق عليها، ومن المهمّ أن يُعطيَ للمتعلّمين الوقت الكافي للتّفكير، ويحرص على ترك فرصة الاكتشاف والتوصّل إلى المعلومات بأنفسهم، مع ضرورة مراعاة الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، وإدراك حجم التفاوت بينهم، ومن ثمّ ترك المجال لهم للتخيّل.

استراتيجيّة التقصّي قد تحقّق المبدأ الذي يبرز مع التعليم عن بعد، وهو التعليم المقلوب، بمعنى أنّنا في التعليم المعتاد قد نبدأ بشرح الدرس، أمّا مع التعليم عن بعد فيمكن البدء بطرح القضيّة ويقوم المتعلّمون بالتقصّي حولها، ثم يأتي التطبيق.

استراتيجيّة المحاضرة

تعتمد هذه الاستراتيجيّة على المعلّم، حيث يقوم المعلّم بتطوير المحتوى التعليميّ ليتناسب مع احتياجات المتعلّمين المختلفة، ولهذه الاستراتيجيّة ميزة سهولة الوصول إلى المحتوى التعليميّ عبر الموقع، كما يمكن التنويع في الحصول على المصادر التعليميّة من مواقع متعدّدة، ويمكن استخدام الوسائل التعليميّة المتعدّدة من النصّ والصورة والصوت والفيديو.

استراتيجيّة المناقشة

تعمل هذه الاستراتيجيّة على تنشيط دور المتعلّم، فيستطيع طرح الأفكار الخاصّة به، وتساعد هذه الاستراتيجيّة على خلق مهارة التفكير لدى المتعلّمين، وهي مناسبة للمقرّرات الإلكترونيّة. وتتيح هذه الاستراتيجيّة تبادل الخبرات والآراء بين المتعلّمين.

خلاصة

إنّ التعليم عن بعد ليس عملًا سهلًا، فهو يحتاج إلى قدرات جديدة لدى المعلّم والمتعلّم، وهو لن يكون ناجحًا إذا لم يتقاسم طرفا العمليّة التعليميّة عمليّة تطوير الاستراتيجيّات التعلّميّة، والتمكّن من أدواتها. ومن المهمّ تحفيز التفاعل وتشجيع تبادل الخبرات بين المتعلّمين، والبحث عن وسائل جديدة، واستراتيجيّات تناسب عمليّة التعليم عن بعد، وبعد أن نكون فعلنا ما بوسعنا لإنجاحه ولعبور هذا الظرف، يمكن أن نبدأ بالتفكير في إطلاق الحكم عليه.

دريّة كمال فرحات
أستاذة في الجامعة اللبنانيّة
لبنان

تطبيقات في خدمة المعلّم

نور الدين زهير

قد يكون اضطرارنا للتقنية آتيًا من ظرف طارئ كالحظر، وقد يكون ناتجًا عن رؤية إداريّة أو قيمة تسويقيّة لمدرسة تريد أن تنافس مدارس أخرى، وما بينهما من احتمالات. الفكرة هي أنّ التقنية التي أثّرت في كلّ شيء لا بدّ أن تؤثّر في التعليم، وهي تؤثّر. الأثر المنشود في النهاية هو ما في صالح العمليّة التعليميّة.

إنّ الاستدخال المنشود للتقنية في الغرفة الصفّيّة لا بدّ أن يحافظ على المكاسب الاجتماعيّة والتربويّة التي تحقّقها الغرفة الصفّيّة ذات البيئة التعلّميّة الصحّيّة، وأن يضيف إليها مكاسب أخرى جديدة مثل إعداد الطلبة لمهارات العصر؛ فهم في النهاية كما يظهر لنا من الماضي القريب، ومن الدراسات المستقبليّة سيشغلون وظائف لا نعرفها الآن.

يهدف هذا المقال إلى توسيع خيارات المعلّمين والمدارس فيما يتعلّق باستخدام التقنية، بتقديم عدد من الخيارات، وتمكين المعلّمين والإدارات من أبجديّات البحث عن التقنية المناسبة.

نوعان من التقنية في التعليم

يمكننا أن ننظر إلى التقنية في التعليم على أنّها تنقسم إلى نوعين أو مدرستين:

الأوّل: التكنولوجيا التي بُنيت على مكاسب الغرفة الصفّيّة

هنا قام المبرمجون بدراسة الغرفة الصفّيّة، ودرسوا حال المعلّم والطالب وعناصر البيئة المدرسيّة بحسبان كلّ من سبق على أنّهم مستخدمون للتقنية أو قطاع مستهدف، وصنعوا برمجيّات تخدم العمليّة التعليميّة؛ إمّا عن طريق زيادة كفاءة عمليّة صفّيّة، أو تقليل الوقت الذي تحتاجه، أو عن طريق حلّ مشكلة تواجه العمليّة التعليميّة.
ومن الأمثلة على هذا النوع:

تطبيق "نوهاند" Nohand، وهو تطبيق يتيح اختيار الطلبة بصورة عشوائيّة للإجابة أو التطوّع في مهمّة صفّيّة ما. إذًا، هو تطبيق يساعد المعلّمة أن تركّز على أشياء أخرى، ويختصر وقت رفع الأيدي والانتقاء، ويضيف نوعًا من الترقّب الذي يصاحب عمليّة السحب العشوائيّ.

الثاني: التكنولوجيا التي حملت مكاسب التقنية من العالم إلى المدرسة

في هذا النوع، رأت الشركات أو الهيئات التدريسيّة فرصةً في تقنية ما لتطبّق في البيئة الصفّيّة، فالشاشة والسمّاعة مثلًا وُجدا خارج البيئة الصفّيّة أوّلا، واستُدخِلتا إلى البيئة الصفّيّة لاحقًا. وهذا ينطبق على تكنولوجيّات أحدث مثل: تطبيقات المراسلة، العارض الضوئيّ، الأفلام... إلى آخر ذلك.

عمليّة تبنّي التقنية هي عمليّة تشاركيّة بين الإدارات والمعلّمين والطلبة. تجري هذه العمليّة على هامش عمليّة التعليم، وتتضمّن التجريب والمشاركة والتغذية الراجعة بين عناصر البيئة المدرسيّة نحو انتقاء النافع واستبعاد الأعباء. وكلّ مدرسة ستجد ضالّتها في تقنيّات قد تختلف عمّا تجده مدرسة أخرى، إذ ثمّة أساليب وطرائق مختلفة للتعليم تتبنّاها المدارس المختلفة.

في نهاية دورة قدّمتها في مدرستي حول "تطبيقات مفيدة للمعلّم"، تقدّمت باقتراح أرى من المفيد أن يُعمّم على المدارس جميعها:

إنّ كلّ قسم من أقسام المدرسة يجتمع أسبوعيًّا أو كلّ أسبوعين ليتشارك الممارسات الفضلى في تعليم المبحث الخاصّ به، فيفيد المعلّم من خبرة زميلته وبالعكس، فليكنْ عرض هذه الممارسات كلّ مرّة عن طريق تطبيق تعليميّ جديد، يلعب فيه المعلّم المكلّف بمشاركة خبرته دور الأستاذ، ويلعب بقيّة المعلّمين دور التلاميذ. هذا يتيح لنا تجربة التطبيقات في بيئة زمالة آمنة. هكذا نكون تشاركنا المعرفة الخاصّة بالممارسة التعليميّة، وتشاركنا استكشاف التطبيقات المختلفة.

كيف أتعرّف إلى التطبيقات الجديدة؟

1- متابعة المجموعات والقنوات الخاصّة بالمعلّمين على وسائل التواصل المجتمعيّ مثل "فيسبوك" Facebook أو "يوتيوب" YouTube أو "تليغرام" Telegram.

2- استخدام مواقع البحث عن البدائل مثل:
www.alternativeto.com وإدخال التطبيق التعلّميّ الذي تريد الاطّلاع على بدائل له.

3- متابعة خدمة بودكاست Podcast يقدّمها معلّمون، مثل: "طائفة البيداغوجيا" Cult Of Pedagogy للمعلّمة جينيفير غونزالس.

4- قراءة كتب حديثة عن التقنية في التعليم.

5- متابعة الصحافة المدرسيّة أو المهتمّة بالتعليم حول العالم.

تقنيّات جديرة بالذكر

أنظمة إدارة التعلّم

LMS: Learning Management Systems

يسمح كلّ من هذه التطبيقات بإدارة عمليّة التعلّم بصورة شاملة، منها ما هو مدفوع إذ تشتريه المدرسة، ومنها ما هو مجانيّ.

يمكن كتابة قائمة طويلة جدًّا هنا:
- صفوف جوجل Google-classroom
- صفوف مايكروسوفت Microsoft Education
- صفوف آبل Classroom Apple
- كلاس دوجو ClassDojo
- غوروو gooru
- إيديونيشن edu-nation
- مانيجباك managebac
- كانفس Canvas
- موودل Moodle

وتتفاوت هذه التطبيقات في نقاط قوّتها وضعفها، والمفاضلة بينها مجال بحث طويل. منها ما قد يستخدمه المعلّم في صفّه، ومنها ما يتوقّع أن يكون استخدامه قرارًا مدرسيًّا عامًّا. لكنّ المشترك بينها هو أنّ هذه التطبيقات كلّها تسعى إلى رقمنة عمليّة التعليم، أي إنّها تقوم بصناعة نسخة رقميّة للصفّ أو المدرسة، بما في ذلك المنهاج والطلبة وتفاعلهم مع المعلّمة أو المعلّم، ودفاتر العلامات، والحضور والغياب... إلى آخر تلك القائمة الطويلة. ولا بدّ أن نشيد بكون تطبيق عربيّ المنشأ مثل إيديونيشن معرّبًا بالكامل.

ثمّة أمرٌ من المهمّ ذكره هنا، وهو أنّ صفوف جوجل مثلًا وعددًا آخر من التطبيقات تسمح للمدرّس الحرّ، أو المدارس الحكوميّة باستخدام التطبيق مجّانًا، بينما تطلب مقابلًا ماديًّا في حال كانت المدرسة تتلقّى المال.

تطبيقات مختارة توفّر وسائل مساعدة على التعلّم

هذه التطبيقات توفّر وسيلةً تعليميّة ما، يمكن استخدامها داخل الغرفة الصفّيّة أو خارجها، وتتنوّع الوسائل التي تقدّمها. يجب أن ننبّه هنا إلى أنّ كلّ تطبيق نذكره في هذه القائمة له مجموعة من المنافسين، وسنحاول تبيان شيء من القيمة المضافة التي يقدّمها التطبيق الذي نذكره.

نيربود Nearpod

تطبيق عرض تفاعليّ، بعكس البرامج التي تعرض الشرائح على شاشة كبيرة يواجهها الطلبة، وتلتفت نحوها المعلّمة بين الفينة والأخرى، فإنّ هذا التطبيق يسمح باستعراض الشرائح نفسها على أجهزة الطلبة وهم يجلسون في دائرة، وهو يرقمن عمليّة المشاركة الصفّيّة بالكامل بوجود أسئلة واستفتاءات وعرض أشرطة... إلخ، فيوفّر الوقت الذي يقتطعه تنظيم الأنشطة التفاعليّة من وقت الحصّة. في حال التعليم عن بعد، فإنّ نيربود يضبط الإيقاع الصفّي،

ويوجّه الطالب الذي يجد المهمّة سهلةً لأن يقوم بها بعمق، بدل أن ينجزها بسرعة قد تشوّش على من يجدون في المهمّة صعوبةً ما.

بادلت Padlet

تطبيق مشاركة عامّة للمعلومات والروابط بين المجموعة. فيه ما يشبه مجلّة الحائط الرقميّة التي يمكن للأستاذ والطلبة أن يساهموا في بنائها معًا، وقد يعدّ المعلّم هيكلًا عظميًّا أوّليًّا للمعلومات، ثمّ يتولّى الطلبة إضافة عناصر الحياة له. التطبيق مناسب جدًّا للعصف الذهنيّ، وهو وسيلة رائعة لتدوين الملاحظات بطريقة جماعيّة. البادلت الناجز يمكن جعله مرجعًا للدرس، في حال المراجعة مثلًا، أو لمشاركته مع الطالب المتغيّب. وقد يكون بديلًا للتفاعل الصفّيّ في حال التعليم عن بعد.

سلاك Slack

التطبيق في أصله تطبيق لإدارة التعاون بين فرق العمل، يوفّر خدمة المراسلة المبوّبة حسب الموضوع أو مجموعة المراسلة، ويسهّل عمليّة البحث عن الرسائل المقصودة بطريقة تجعل البريد الإلكتروني يبدو بدائيًّا. يستخدمه كثير من المعلّمين إمّا وحده، وإمّا بشبكه مع تطبيقات أخرى، فهو متوافق للتكامل مع عدد هائل من التطبيقات.

فرق مايكروسوفت Microsoft Teams

بالإضافة إلى كونه يوفّر خدمة تقترب من خدمة تطبيق سلاك لإدارة التعاون، يوفّر "فرق مايكروسوفت" القدرة على إجراء الاجتماعات المصوّرة بكفاءة عالية، وهو بديل مفضّل عند كثير من المعلّمين لتطبيق "زوم"، لكونه متوافقًا مع بقيّة تطبيقات مكتب مايكروسوفت، ممّا يجعله خيارًا موفّقًا لكثير من المدارس.

منصّات المساقات الرقميّة

في مواقع مثل "إدراك" و"رواق" العربيّين، وغيرهما مثل: خان أكاديمي Khan Academy، تيد إيد Ted-Ed، إيديكس edX، سكيل شير Skillshare، يوديمي Udemy، كورسيرا Coursera، فيوتشر ليرن Future learn... إلخ، يمكن للمتعلّم أن يشاهد مساقًا تعليميًّا أو شريطًا حول موضوع محدّد، يكون هذا الشريط أو المساق من إعداد أحد المعلّمين المتميّزين، وهو ما يكون مناسبًا للتعلّم الذاتيّ، أو للطلبة الذين يمارسون اللّاتمدرس، أو للمعلّمين أنفسهم.

يؤخذ على هذه التطبيقات أنّها تحاول استبدال المدرسة أو الجامعة كلّيًّا ممّا يهدّد وظيفة المعلّم، ويضعه في مقارنة دائمة مع معلّم آخر، وقد يكون هذا نقطة قوّة في عين أنصار اللّامدرسيّة مثلًا.

تطبيق إدبزل edpuzzle

هذا التطبيق يقدّم خدمةً هجينةً، فهو أتى ليساعد المعلّمين على استخدام موادّ الفيديو المرئيّة بكفاءة أعلى. يقوم التطبيق على وضع أسئلة داخل الشريط الذي يشاهده الطالب، ويمكن عرض الشريط مع أسئلته على أجهزة الطلبة، كلّ طالب على حدة، أو عرضه على الطلبة بوصفهم مجموعةً، وجعل الأسئلة تفتح نقاشًا. ويقدّم كغيره من التطبيقات إضافات أخرى مثل: التصحيح، ومنح الدرجات، ورفع التعليق الصوتيّ، وغير ذلك.

تطبيقات الاختبارات

يمكن الحديث عن التطبيق السابق "إدبزل" بصفته تطبيق اختبارات، لكن ثمّة تطبيقات كثيرة لإتمام الاختبارات، فتطبيقات إدارة التعلّم كلّها تقريبًا تحوي على إضافة إدارة الاختبارات، وتختلف مواصفات الاختبار من تطبيق لآخر، من جهة ممكنات الأسئلة وأشكالها.

من أهمّ التطبيقات لعمل الاختبارات: نماذج جوجل Google Forms، نماذج مايكروسوفت Microsoft Forms، إيدمودو Edmodo، إيزي أسسمنت Easy As-sessment، ووفو Woofu. أيضًا يمكن الحديث عن تطبيقات أخرى توظّف مفهوم التلعيب كتطبيقات اختبار، لكنّنا فصلناها هنا إلى نوع مستقلّ.

تطبيقات التلعيب

يقوم مبدأ التلعيب على جعل الأعمال أو الدراسة تشبه اللعبة، وثمّة مساق جدير بالذكر على منصّة "إدراك" حول التلعيب وكيفيّة استدخاله على الأعمال والتعليم. الدرس الذي يوظّف التلعيب يجعل من الطالب عضوًا في لعبة، وعليه كسب النقاط لقاء إنجاز المَهمّات واجتياز الاختبارات المطلوبة.

من أهمّ تطبيقات التلعيب: ماينكرافت النسخة التعليميّة Minecraft: Education Edition، جيمكيت Gimkit، كلاس دوجو ClassDojo، كاهوت Kahoot، كلاس كرافت Classcraft. وفي الحقيقة كثير من التطبيقات التعليميّة السابق ذكرها بدأت توظّف التلعيب أيضًا.

خدمات اكتشاف السطو الأدبيّ

إذا كنتَ معلّما يكلّف الطلبة بمَهمّة كتابة مقالات متخصّصة، كما يجري عادةً ضمن البرامج الدوليّة، فإنّك قد تكون بحاجة لخدمات مثل تيرن إت إن Turnitin، التي تكشف نسبة الاقتباس في أبحاث الطلبة، وهذا يريح المعلّم من بحث طويل لتصحيح المقالات المطوّلة.

التطبيقات كثيرة، ماذا أستخدم؟

المعلّم الذي لم يواكب صدور التطبيقات سيجد نفسه أمام قائمة طويلة من التطبيقات الممكن استخدامها، وسيجد نفسه محتارًا في قراره حول أيّ تطبيق سيستخدم. كذلك، المدرسة التي لم تتبنّ مسبّقًا نظامًا لإدارة التعلّم، ولم تعقد ورشات لتعليم المعلّمين حول التطبيقات التي تريد استخدامها، ستجد نفسها أمام قائمة خيارات محيّرة جدًّا. هنا، لسنا نزكي تطبيقًا بعينه، لكنّنا سنحاول الإضاءة على الأسئلة التي تساعدنا على اتّخاذ القرار الأكفأ لنا.

- هل يتكيّف التطبيق أو النظام مع اللغات المستخدمة في المدرسة؟
- هل ثمّة تطبيقات اعتادها الطلبة بسبب استخدام أحد الزملاء أو إحدى الزميلات في الهيئة التدريسيّة لها؟
- إذا كانت المدرسة تختار تطبيقًا لتعميمه، فما هو الخيار الأنسب لكلّ الحقول المعرفيّة التي تدرّسها المدرسة؟
- هل يتكامل التطبيق أو يتوافق مع تطبيقات أخرى مفيدة؟
- هل يمكن للهيئة الإداريّة مراسلة الشركة لتعديل شيء على التطبيق وتكييفه مع المدرسة حال شرائه؟ هل ثمّة نسخة مجانيّة أو تجريبيّة؟
- هل يجب تحميل التطبيق على خوادم المدرسة، أم يمكن استخدام التقنيّات السحابيّة؟ ما تكلفة كلّ خيار؟
- هل لدى الطلبة أجهزة داخل الغرفة الصفّيّة؟ ما درجة توافق التطبيق مع الأجهزة المختلفة؟ تجدر الإشارة هنا إلى أنّ بعض التطبيقات يمكن استخدامها على جهاز المعلّم الذي يقوم بمسح آراء الطلبة وإجاباتهم بوساطة بطاقات مثل بليكرز plickers.
- ما الذي يقوله مستخدمو البرنامج أو التطبيق من المعلّمين عنه؟ يمكن الاشتراك بمجموعات على وسائل التواصل للاطّلاع على حوارات المعلّمين، أو على مراجعاتهم للتطبيقات على "يوتيوب".
- ما مدى مناسبة التطبيق للفئة العمريّة للطلبة؟
- ما جودة خدمات التدريب والصيانة (ما بعد البيع) لدى الشركة المزوّدة؟

خلاصة

لأنّ الشركات تحاول أن تكون "محطّة وحيدة" مفضّلة للمستفيد من الخدمة، صار كثير من التطبيقات يحلّ محلّ بعضها الآخر. واعتياد الطلبة على تطبيق محدّد يزيد من كفاءة استخدامه، ولا يشعر الطلبة أنّهم بحاجة لتنزيل مجموعة كبيرة من التطبيقات بعدد المعلّمين الذين يعلّمونهم. لهذا كلّه، إتقان المعلّم أو الفريق التعليميّ لتطبيق أو اثنين محدّدين هو الخيار الأمثل، وهو بالتأكيد أفضل من الاستخدام السطحيّ لعدد كبير من التطبيقات.
أقتبس هنا من المعلّمة المصريّة ريمان نمر كلامها في ندوة "منهجيّات" حول التعلّم والتعليم في زمن الحجر، إذ تقول:

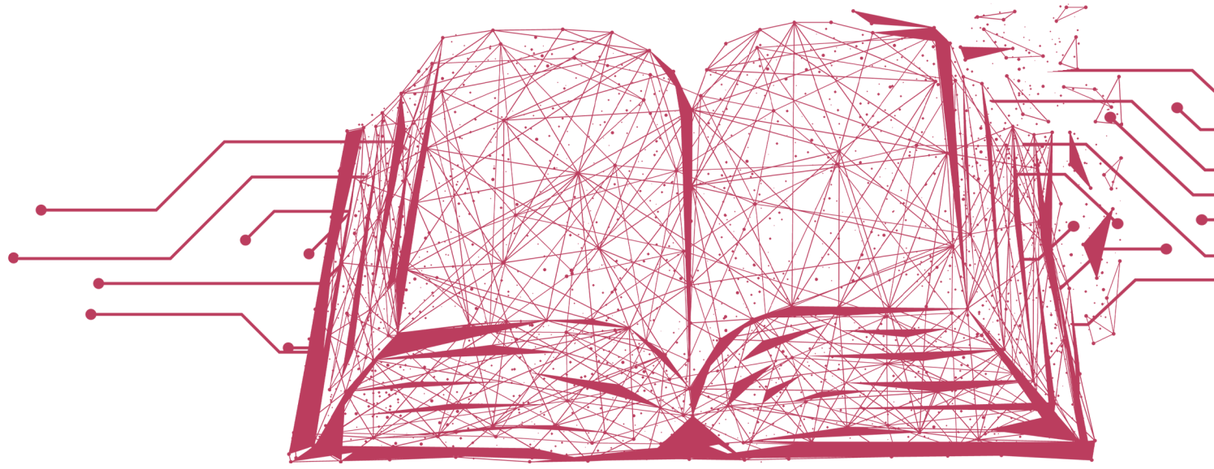
"لا يمكنني التشديد كفايةً على أهمّيّة التطبيقين نيربود وبادلت... أرى أنّ نجاح التعليم عن بعد لا يكمن في كثرة الأدوات، لكنّه يكمن في التمكّن منها وإن كانت قليلة."

نور الدين زهير
قيّم مصادر داعمة وعضو هيئة تحرير منهجيات
الأردن

مقال

التعليم عن بُعد وعُسر الانتقال إلى العالم الافتراضيّ

نعيم حيماد

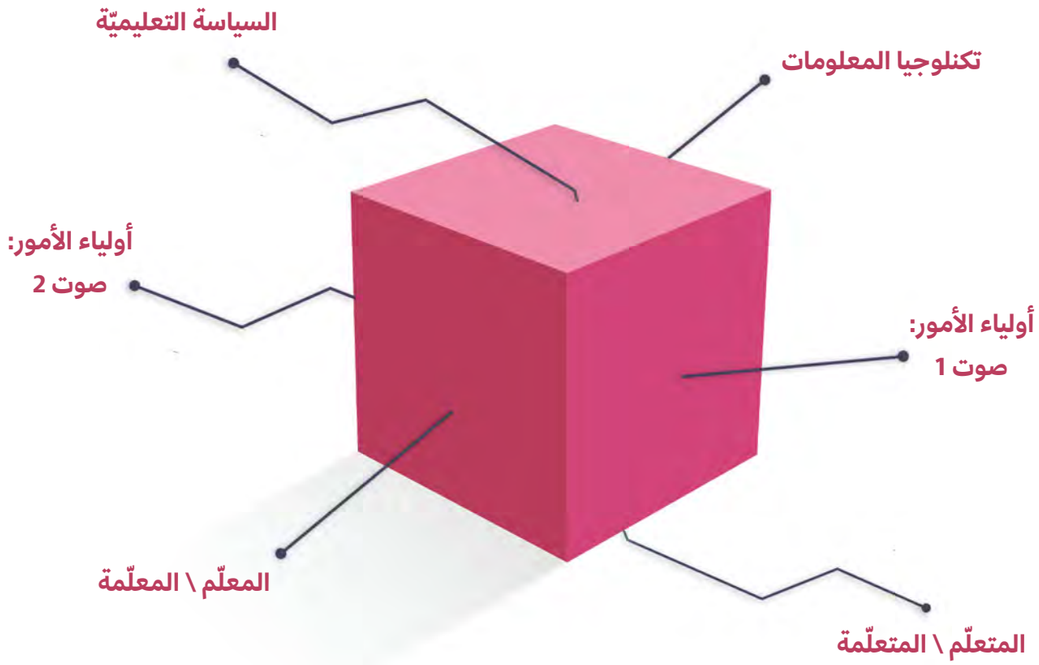


في الأيّام التي اشتدّت فيها وطأة التعليم عن بعد، حكى لي أحد الآباء كيف أنّ طفله أصبح يتحدّث لغة الآلة ويتّبعها اتّباعًا، ولم يعد مهتمًّا بما يدور حوله قدْر اهتمامه برنّات الهاتف، وقراءة الرسائل القصيرة لزملائه، والإصغاء الدقيق لكلام معلّمته. علّق الأب على هذا الموقف قائلًا: أشهد يومًا بعد يوم عزلة ابني، وأعتقد أنّ معايشة الآلة تُغيّر الذهنيّة، وتُفشِل عملنا في التربية، فأيّ تعليم هذا الذي صار يتحكّم بأرواح أطفالنا بعد أن سعيْنا في تحريرها من التعليم التقليديّ.

انطوى ما أسرّ به الأب لي على مشكلة حقيقيّة يعانيها التعليم في البلدان العربيّة، وهي مشكلة بنيويّة، ومن أعراضها في ظلّ الأزمة الحاليّة عسْرُ الانتقال من العالَم الواقعيّ إلى العالَم الافتراضِيّ. وهو ما سيتكشّف أكثر إذا نظرنا في التعليم عن بعد بوصفه مكعّبًا: كلّ وجه من وجوهه يترابط بنيويًّا مع الوجوه الأخرى، وأيّ عبث يمسّ أَحَدَها تتداعى له باقي الوجوه. فالسياسة التعليميّة تخاطب أولياء الأمور، والمعلّم/ المعلّمة، والمتعلّم/ المتعلّمة، وتقتني أساليب التدريس، وترسم ملامح

المجتمع. وكلّها ترتبط بالتعليم بوصفه رهانًا إنسانيًّا. فكيف تشكّلت وجوه مكعّب التعليم عن بعد في الطريق نحو اعتماده أسلوبًا في التعلّم؟ ومن يا ترى يقبع خلف هذه الوجوه؟ ولماذا قد يهتمّ بالتعليم عن بعد؟ وهل يدرك أولئك القابعون خلف وجوه المكعّب غايتهم من التعليم في لحظة كهذه؟

مكعّب التعليم عن بعد



السياسة التعليميّة

هذا الوجه سياسيّ بامتياز، ويحتلّ قمّة المكعّب، فهو الضابط الأوّل لسمفونيّة التعليم، والمحدّد لمصيره إن صحّ التعبير. وكان الهاجسُ الوحيد الفريد وراءَ تشكّله إتمامَ سلسلة من العمليّات التي انطلقت بنجاح، وتوقّفت بصورة طارئة بسبب الفيروس. وهذا الوجه بقدر تحكّمه في مسار التعليم، هو غريب عنه، لأنّه لا يُحسن الإنصات للأصوات المتعالية المطالبة بتوفير شروط التعلّم: الوسائل التكنولوجيّة للمعلّم والمتعلّمين معًا، والاتّصال عبر الإنترنت مجّانًا في ظلّ الأزمة، وغيرها. إنّ همّه الأسمى أن ينضبط الفاعلون، وأن يُتقنوا العمل، ويخرجوا المنتوج أفضل إخراج.

أولياء الأمور: الصوت 1

الوجه الثاني للمكعّب يتقاسم مع الوجه الأوّل الرغبة في إخراج منتوج، بمواصفات نوعيّة، تُشبع جموح المستخدم وتوقعّاته. فآباء الطلّاب ينزلقون مُكرهين، رغبةً منهم في ضمان مستقبل أبنائهم، نحو خدمة أجندة سياسيّة لنظام اقتصاديّ مثقل بهاجس الربح. وفي ظلّ التّعليم عن بعد يوفّر أولياء الأمور كافّة الاحتياجات لأبنائهم، ويداومون على تتبّع مسارهم الدراسيّ حتّى لا يضيّعوا تعلّم محتوى المنهاج الدراسيّ بصورة خطيّة.

أولياء الأمور: الصوت 2

وينشقّ عن الوجه الثاني وجهٌ ثالث، إنّه صوت آخرُ لآباء الطلّاب، غير مؤمن بجدوى هكذا تعليم، لأنّه يطوي ولا يفتح، يُجْمل ولا يُفصِّل، يُشَدّد ولا يتوقّع، يضع النهايات ولا يعود إلى المجريات. هكذا ترتفع آمال آولياء أمور المتعلّمين أحيانًا، وتتكسّر في أحايين أخرى، بالرّغبة وعدم القدرة، وبالطّموح وقلّة الحيلة، وبالعقول التوّاقة وضيق الخواطر. إنّه صوت أتعبه ضغط الحياة اليوميّة، وأنهكته التّجربة الجديدة للتعلّم.

المعلّم/ المعلّمة

وأما الوجه الرابع للمكعّب فهو المعلّم/ المعلّمة. إنّه أمل الوجوه الثلاثة السالفة وضامن مساعيها. يقف المعلّم بخبرته النظريّة والعمليّة حائرًا متسائلًا حول جدوى التعليم في هذه المرحلة. لكن يبدو أنّ الأحداث تتسارع بما لا يُتيح الوقت حتّى للتفكير، فما بالك بالتأمّل؟ إنّ الأمر أشبه بماكينة لا تتوقّف عن العمل إلّا بتغليف المنتج كلّه. إنّ المعلّم في نهاية المطاف يؤدّي وظيفته، ويخشى ألّا يؤدّيها. إنّه يستجمع قوّته، ويُنسِّق مع الإدارة التربويّة ليبقى على اتصال بمتعلّميه؛ يعطي دروسًا، ويصحّح التمارين، ويُقَيِّم التعلّم عبر وسائل الاتّصال الجديدة. فمع الأزمة تشكّل مُعلّم جديد، مُعلّم عن بعد. أمّا شروط التعلّم فهي ما زالت في بداية تشكّلها.

المتعلّم/ المتعلّمة

ويقف الوجه الخامس للمكعّب مرتبكًا؛ متعلّم يحدوه أمل النجاح وتُعييه وجوه المكعب الناشزة المتنافرة. إنه مركز سيرورة التعليم ادّعاءً، وكلّ السعي فيه ولأجله استعراض. وحتّى لو كان التعليم لأجله، لأجل أن ينال حظّه من وظائف المستقبل، ففي نهاية المطاف، لا يعمل سوى على استكمال مساره كمنتج. إنّ استخدام أيّ أسلوب في التدريس لا بدّ وأن يأخذ في الاعتبار تنمية المتعلّم: عقله، وخياله، وانفعاله، وجسده. والتعليم عن بعد كأسلوب فرضته الأزمة، ينبغي له أن يستجيب لتحدّي تنمية هذه الجوانب في المتعلّم، إذا أراد له بالفعل أن يكون في مركز عمليّة التعلّم.

تكنولوجيا المعلومات

أمّا الوجه السادس للمكعّب فهو الأداة المتفوّقة على ذاتها، إنّها التكنولوجيا العابرة لأسطح المكعّب، محوّلة مادّته إلى برمجيّات لا تعرف سوى التمركز، وجذب أوجه المكعّب الأخرى نحوها. ونحن بالفعل ننجذب إليها قسرًا، مؤمنين بأنّ دورنا لا ينبغي له أن يتوقف لمجرّد كونها أداة تحكُّم قبل أن تكون أداة تعليم. ونؤمن أيضًا، ونحن في عزّ الدعوة إلى التحرّر من الأساليب التقليديّة للتعليم، أنّ التكنولوجيا ينبغي أن تشهد ثورة، تتحرّر فيها من عناصر التحكّم والضبط، بفضل العقليّات التي تُدرك أهمّيّة الحريّة في تشكّل الفهم الإنسانيّ.

المجتمع

سأنتقل الآن من النظر في الأوجه الستّة للمكعّب إلى تأمّل مصدر بقائها وهو المجتمع. فالمكعّب هو صنيع الحسّ العامّ، إذ تَشَكَّل المكعّب بفضله تدريجيًّا، وهو مَن يتحمّل مسؤوليّة إعادة تشكليه. والمتعلّم بوصفه جزءًا من الحسّ العامّ، هو في نهاية المطاف نتاج تنشئة اجتماعيّة، وهو في الوقت نفسه الأحوج إلى أن يتميّز بذاته، ويعيد النظر في تربيته لأجل التغيير. لكن الحلقة الذهبيّة التي يُعقد عليها الأمل مفقودة، بسبب تنشئة اجتماعيّة غير مستديمة ساهم فيها التعليم ذاته. ونحن المعلّمين محكومون بأدوارنا، وهي في مكعّب التّعليم عن بعد غارقة في الوضوح. إنّ مشكلات التعليم تتفاقم ما دمنا نحجب عن عقولنا رؤية مجالات رحبةً للتعلّم، وما دام التعليم ميكانيكيًّا مُغْرضًا يستخدم كلّ ما هو جديد، ثمّ يُبقي على جوهره التقليديّ. لقد صار المتعلّمون في العالم العربيّ مجبرين على استخدام الوسائل التي توفّرها تكنولوجيا المعلومات، إلى حدّ أنّ إتقانها أصبح مطلبًا ملحًّا من قبل مديري السياسات التعليميّة. فأُضيفت إلى ما يُعدّ أساسيًّا مثل القراءة والكتابة والحساب، مع تهميش رسميّ لكلّ ما ينبغي للتعليم أن يؤدّيه لأجل حياة المتعلّمين بصفتهم وجهًا رئيسًا من أوجه المكعّب. وتأكيدًا على الدور الذي ينبغي أن يضطلع به التعليم، نستشهد بما أورده Sterling (2001)، في كتابه "التعليم المستدام، تجديد الرؤية حول التعلّم والتغيير":

"لقد شهدنا مدارسَنا تتعرّض لانتقادات تريد أن تعرف لماذا 'لا يستطيع جوني القراءة، لا يستطيع جوني الكتابة'؟ والتي دعت للعودة إلى 'الأساسيّات'... لكن لماذا يتوقف خوفنا عند ذلك؟... لماذا لا نخشى أنّ جوني لا يستطيع الرقص، أو لا يستطيع الرسم، أو لا يستطيع التنفّس، أو لا يستطيع التأمّل، أو لا يستطيع الاسترخاء، أو لا يستطيع التغلّب على القلق والعدوانيّة (الاعتداء على حقوق الغير) والحسد، أو لا يستطيع التعبير عن الثقة والرقّة؟... أنّ جوني لا يعرف نفسه من يكون؟... دعونا نقبل أنّ المهارات الأساسيّة لا شأن لها بصحّة جوني، أو سعادته، أو صحّته العقليّة، أو بقائه، لكنّ لها شأنًا بأهليّته للعمل. من يهتمّ، إذًا، إن كان تعليم جوني يؤدّي دوره؟" (p.43)

وكما ارتبكت أوجه مكعّب التعليم عن بعد في العالم العربيّ، تعقّد موقف "جوني" مع التعليم عن بعد. فليس للتعليم الافتراضيّ سوى أن يعكس أسوأ ما في التعليم الحضوريّ؛ إنّه مرآة، وفوق ذلك هي مزيَّفة إن بدا ثمّة في الأفق أمل. لا ينبغي لغاية التعليم أن تكون مجرّد فتح قنوات للتواصل، فالتواصل يتعدّى مجرّد كونه قناةً، إنّه عمليّة تفاعليّة من شأنها أن تعيد الحياة إلى "جوني". إنّ مجتمعاتنا التربويّة في أمسّ الحاجة لدمج الممارسة التعليميّة والتعلّميّة في كلّ فعاليّات المجتمع الثقافيّة التي تشجّع على التفكير الإبداعيّ من مثل المسرح، والسينما، والرسم، والكتابة الإبداعيّة، والاختراع العلميّ، وغيرها، حتى لا تكون المدرسة سلاحًا يفتك بخيال المتعلّمين، ومن ثمّ يحدّ من تفكيرهم العقليّ التحليليّ الناقد البنّاء.

إنّ استقصاءً بسيطًا لواقع المتعلّمين قبل الجائحة، وفي أثنائها، وفي ظلّ اعتماد الوسائط الرقميّة جزئيًّا، سيشي لنا بالتخبّط الحاصل في عمليّة التعلّم. فالمتعلّم يتحوّل بصعوبة بين السياقات التي تحكم وجوده، بسبب غياب تصوّر يفرض التكامل فيما بينها. فلا هو أشبع حاجاته الاقتصاديّة، ولا هو نال الحماية البيولوجيّة، ولا ملك القدرة على فرض الاتّزان النفسيّ، ولا هو حقّق الاندماج الاجتماعيّ، ولا توفّر له مناخ طبيعيّ، فكيف يمتلك القدرة على حمل كلّ هذه الأثقال، إذا أُضيف إليها تحوّل الوسائط الرقميّة إلى قدر جديد يزيد ثقلًا إلى أثقاله! إنّ التعليم الافتراضيّ يحتاج مسبّقًا لأرضيّة صلبة حتّى يكون متكاملًا، وإلّا تحوّل إلى "دراما"، لا هي تسير بوتيرة الحياة الواقعيّة فتسمحَ بالتأمّل فيها، ولا لاعبو أدوارها قادرون على مراجعة منطلقاتهم والاتّفاق على قواعد لعب جديدة. إنّها "دراما" بلا حماية للمنخرطين فيها، خاصّة أنّنا نقف لدى ممارستنا لها على أنطولوجيّتين متماسّتين لعالمين، أحدهما واقعيّ والآخر افتراضيّ، أحدهما يجتاحه الوباء، والآخر يجتاحه ضعف الإمكانات، والانتقال بينهما يحدوه الأمل ويعوقه الإحباط.

خلاصة

إنّها فرصة ذهبيّة لأن نقف وقفة تأمّل في هذا الموقف المستجدّ، علّنا ندرك أنّ التعليم عن بعد هو نمط وجود، وفيض لوجودنا الواقعيّ الذي يحتاج إلى تجديد هياكله ليتحوّل بالضرورة، دون ارتباك، ودون تلاعب، ودون الرغبة في التحكّم إلى عالم افتراضيّ، وإلى عالم ممكن يرتفع بعالمنا الواقعيّ بعيدًا عن حالة التشظّي والتجزيء والتوتّر. وإذا توقّف التعليم عن لعب دوره الحقيقيّ في العالم الواقعيّ، فصدقًا لن يفلح بذلك في العالم الافتراضيّ. إنّه في ذلك مثل "الدراما"، لا تخلق التوتّر، ولايكون لها أثر على الجمهور، ما لم تكن مستقاةً من حياتهم الواقعيّة حيث يكونون "في ورطة". وإذا كان دور التعليم في العالم الواقعيّ هو التنمية وحفز الإبداع وحفظ المكتسبات، فإنّ دوره الأساسيّ في العالم الافتراضيّ هو إتاحة فرص تعلّم أكبر للجميع، وتيسير التواصل، ودعم القيم، وفق رؤية تكامليّة لحياة المتعلّمين.

نعيم حيماد
معلّم وعضو هيئة تحرير منهجيات
المغرب

المراجع:

- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change* (4th Edition). Green Books.

مقال

تحدّيات ومخاوف حول التنشئة الاجتماعيّة

بين التعليم الحضوريّ والتعليم عن بعد

سها نصر الله

لمرحلة الطفولة أهمّيّة بالغة وخصوصيّة مميّزة، لأنّها المرحلة التي تتشكّل فيها الخبرات الأولى، إذ يُعَدّ فيها الطفل ليستقبل مراحل عمره التالية بإدراك قويّ، وبعقليّة ناضجة. يشير مفهوم الطفولة هنا إلى المرحلة المبكّرة من حياة الإنسان التي يعتمد فيها على الآخرين المحيطين به، فيستجيب لعمليّات التفاعل الاجتماعيّ التي تدور حوله، ويتزوّد خلالها بالعادات، والتقاليد، والقيم، والمعايير، وأساليب التفكير (عفيفي، 1993). فما أثر الظروف الراهنة التي فرضت التعليم عن بعد على التنشئة الاجتماعيّة للأطفال؟ تظهر مخاوف واضحة حول هذا لدى ذوي الاختصاص،

وهذا المقال يحاول الإجابة عن السؤال حول الجوانب الإيجابيّة والسلبيّة للتعليم الحضوريّ والتعليم عن بعد في التنشئة الاجتماعيّة للأطفال.

التنشئة الاجتماعية للأطفال في التعليم الحضوريّ

تشير مجموعة واسعة من البحوث التي أُجريت في مجالات متعدّدة مثل علم نفس النموّ، وعلم الاجتماع، وعلم التربية إلى التأثير الواضح لمرحلة الطفولة في تشكيل القدرات الذهنيّة، واكتساب السلوك الاجتماعيّ. وللسنوات الثمانية الأولى دورها الفعّال في هذا، نظرًا لتأثيراتها التي تستمرّ طيلة حياة الطفل، إذ لا يقتصر التعلّم على سنّ معيّنة أو على البيئة الدراسيّة الرسميّة. إنّ قدرة الطفل على التعلّم تبدأ لحظة ولادته، ومنذ ذلك الحين يبدأ إدماج الطفل في الإطار الثقافيّ للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التفكير والمعتقدات والعادات والتقاليد السائدة، وما يرتبط بها من أنماط سلوكيّة حتّى تصير من مكوّنات شخصيّته فيما يعرف بالتنشئة الاجتماعيّة (الفنيش، 2004).

بناءً على ذلك، فإنّ أولياء الأمور والمعلّمين بحاجة إلى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتوفير بيئة مناسبة للتعليم المبكّر، والتفاعل مع الطفل، وينبغي عليهم أيضًا أن يكونوا على دراية تامّة بالمؤشّرات التي تنذر بتعثّر الطفل نمائيًّا.

ولمّا كان الأطفال يكتسبون السلوك الاجتماعيّ بمحاكاة المقرّبين إليهم مثل أعضاء الأسرة والمعلّمين، كانت المدرسة من أهمّ العوامل التي تساهم في دمج الفرد في المجتمع، وهي المؤسّسة القادرة على توفير الفرص الكافية لإكساب تلاميذها الخبرات التعليميّة، والكشف عن ميولهم واستعداداتهم للمهن التي تناسبهم. بهذا، أصبحت المدرسة قوّةً اجتماعيّةً موجّهةً تعمل على بناء الشخصيّة السويّة، وتهيئة الطفل لمواجهة تحدّيات الحياة الاجتماعيّة (أبو جلالة، 2001).

في إطار "التقارب الاجتماعيّ"، يمهّد التعليم الحضوريّ للتنشئة الاجتماعيّة عبر المناهج التعليميّة، والتفاعل مع الآخرين، الذي يُعدّ مهمًّا لإكساب الطفل المهارات الاجتماعيّة التي يحتاجها، إذ إنّ وضع الأطفال في مجموعات من نفس عمره ينمّي مهاراته الاجتماعيّة كالاتّصال الفعّال مع الآخرين، الذي يشمل تحيّة الآخرين وتقديرهم واحترامهم وحسن التحدّث والاستماع، والقدرة على إدراك الإشارات الكلاميّة وغير الكلاميّة، وتفسيرها، وتوجيه النزاعات إيجابيًّا، ويدرك بذلك الأطفال معنى العمل التطوعيّ وأهمّيّة العمل الإنسانيّ، بما يشمل مساعدة الضعفاء، و يتعلّمون أسس الأخلاق والمسؤوليّة الاجتماعيّة التي تساعدهم على أداء أدوارهم المستقبليّة المطلوبة، وهي كأيّ بيئة اجتماعيّة قد تسهم في إعادة إنتاج بعض السلوكيّات السيّئة.

هل المدرسة هي دائمًا أفضل مكان للتنشئة الاجتماعيّة؟

لدى مشاهدة الاتّصال في ساحة المدرسة أو الصفوف، يطفو السؤال عن نوعيّة المهارات الاجتماعيّة التي يكتسبها الأطفال في هذا السياق. ثمّة اعتقاد بأنّ الأطفال يعلّمون بعضهم بعضًا السلوكيّات الاجتماعيّة، وردود الفعل المقبولة اجتماعيًّا، لكن الواقع أنّهم ليسوا قادرين على تقديم ما يحتاجونه في هذا المجال لبعضهم.

تحكي والدة الطفلة (ليان)، وهي طالبة في الصفّ الثاني الابتدائيّ، عن أنّها تعاني من ترديد ابنتها لبعض الألفاظ، ومن بعض تصرّفاتها التي تصفها بالسيّئة، وأنّها قد اضطرّت عدّة مرّات إلى تغيير صفّ ابنتها، ومع حرصها أجبرت البيئة المدرسيّة _على حدّ وصفها_ ابنتها على اكتساب هذه السلوكيّات.

غالبًا ما تكون التنشئة الاجتماعيّة السلبيّة في المدارس مدمّرة، وتتطلّب من الوالدين بذل الكثير من الجهد والوقت لتعديل سلوكيّات أبنائهما بعد التعرّض لهذه البيئة فترةً طويلةً، ومن نماذج هذه المهارات الاجتماعيّة السلبيّة: المضايقات، النميمة، الوقاحة...
الاختلاط بالأقران ليس بالضرورة أن يجعل الطفل راضيًا عن نفسه، بل قد يجعله معتمدًا على الآخرين في اتّخاذ قراراته، كما يحفزّه على تعلّم أساليب التلاعب السياسيّة ليحظى بالقَبول. على النقيض أيضًا، يمكن أن يكون وضع الطفل في فصله الدراسيّ أفضل اجتماعيًّا، إذا وُجد المعلّم الكفؤ، غير أنّ الكثافة الطلّابيّة في الفصول، والانشغال التامّ بما هو مطلوب من واجبات ومهمّات عادةً ما يقلّل حجم تفاعل المعلّم الاجتماعيّ داخل الصفّ. هكذا أفقد نظام التعليم المعلّم دورَ المرشد الاجتماعيّ، فتراجع دوره في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، وتراجعت هي الأخرى لصالح الحرص على الحصول على علامات جيّدة في الاختبارات.

التنشئة الاجتماعيّة في التعليم عن بعد

منذ إعلان حالة الطوارئ في فلسطين، تغيّر نمط الحياة إلى ضرورة "التباعد الاجتماعيّ"، ممّا أدّى إلى الاعتماد المكثّف على توظيف الوسائط التقنيّة الحديثة للتعويض عن ذلك، وقدّم التعليم الإلكترونيّ عن بُعد حلولًا جزئيّةً للتخفيف من آثار "التباعد الاجتماعيّ". تمثّلت الحلول بنشر الإرشادات المكتوبة، والفيديوهات، وبرامج المحاكاة التي تُدَرّب الطلّاب على تنظيم الوقت، والانضباط، والتركيز، والعمل الجماعيّ عن بُعد. لقد شكّل التطوّر المتسارع في تقنيّات التعليم عن بعد أساس ثورة التعليم التي نعيشها الآن، وكباقي الثورات ستوفّر ثورة التعليم حلولًا للعديد من الإشكاليّات، لكنّها ستخلق أيضًا قضايا جديدةً تشغل العالم، أهمّها تلك المتعلّقة بمرحلة الطفولة: هل يلائم التعليم عن بعد الخصائص النمائيّة للأطفال في هذه المرحلة؟ هل يوفّر التعليم عن بعد التنشئة الاجتماعيّة المناسبة للأطفال؟ كيف سيكتسب الطفل القيم والمهارات اللازمة للانخراط في الحياة المجتمعيّة؟ ما هي الجوانب الإيجابيّة والسلبيّة للتعلّم عن بعد في التنشئة الاجتماعيّة للأطفال؟
إنّ التربية الاجتماعيّة عبر التعليم عن بعد تشجّع الأبوين على منح الطفل شعورًا بالأمان والثقة بالنفس في المواقف المتعدّدة، والأطفال في التعليم عن بعد يحصلون على بعض الاستقلاليّة ويتواصلون مع الآخرين بثقة، ولا يخضعون لضغط أقرانهم بسهولة، وسيتعلّم الأطفال من عائلاتهم والمحيطين بهم كيفيّة التصرُّف والتفاعل في البيئات الاجتماعيّة، وهو ما قد يسمح لهم أن يصبحوا اجتماعيّين بصورة سويّة.

يروي والد الطالب (محمد) أنّ ابنه كان يرفض الذهاب إلى المدرسة بسبب تنمّر أقرانه عليه لارتدائه النظّارة، وأنّه في التعليم عن بعد كان أكثر جرأةً. لقد أتاح له الفضاء الإلكترونيّ، والحماية الوالديّة نوعًا من الشجاعة في التعبير عن نفسه والتواصل مع أقرانه، ما سهّل عليه الانخراط معهم في الأنشطة. أمّا في نموذج التعليم المدرسيّ التقليديّ، فالأمور مختلفة تمامًا، إذ ثمّة قدر قليل جدًّا من الحريّة للأطفال الحاضرين، وينبغي على الأطفال اتّباع التعليمات، وطلب الإذن قبل التحرُّك أو التحدُّث، أو الوقوف في الصفّ، وهو ما يدعى تكييفًا أو تنميطًا، لا تنشئةً اجتماعيّةً.

هل يزيد التعلّم عن بعد الفروقات الفرديّة الاجتماعيّة لدى الأطفال؟

ليس لدى كلّ الآباء الإمكانيّة، أو الاستعداد النفسيّ لإشراك أطفالهم في أنشطةٍ اجتماعيّة متنوّعة ومتابعتهم خلالها، إذ أشارت الدراسات على مرّ السنين إلى تداعيات إضافيّةً للتباينات الاجتماعيّة والاقتصاديّة على قدرات الطلّاب. ربّما تستطيع المدرسة تضييق هذه الفجوات إلى حدٍّ ما، بينما في غياب التعليم الحضوريّ ستزداد الفجوات عمقًا، ويكون الضرر أكبر على الأطفال في الصفوف الدنيا، فيؤثّر ذلك في القدرات الأكاديميّة والعاطفيّة في السنوات اللاحقة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة الصميدعي (2017)، إذ تبيّن أنّ الظروف والملابسات المحيطة بالطفل تؤثّر فيه تأثيرًا كبيرًا بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، كما أكدّت نسبة كبيرة من المعلّمين على وجود فارق بين الأطفال على المستويين العاطفيّ والأكاديميّ، يعود إلى التباين في المستويات الخاصّة بالتعليم، والحالة الاقتصاديّة والاجتماعيّة للوالدين.

وبرغم وجود بعض العائلات غير المؤهّلة لتقديم مهارات اجتماعيّة معيّنة لم يتعلّموها هم أنفسهم، فإنّ أولياء الأمور، مع التطوّر والاطّلاع على نماذج تنشئة اجتماعيّة جيّدة، يمكنهم تقديم الكثير لأبنائهم. هذا ما أكّده أولياء أمور بعد تجربتهم في التعليم عن بعد.

أخيرًا، نرى أنّ للتعليم الحضوريّ، والتعليم عن بعد مميّزاتهما، ولا يمكننا بما لدينا من معرفة الجزم بأفضليّة التعليم الحضوريّ على التعليم عن بعد في ما يخصّ التنشئة الاجتماعيّة للأطفال أو العكس. إنّ أفضل نموذج للتنشئة الاجتماعية هو ما يكون للأطفال فيه قدوة ناضجة تتواصل معهم باهتمام، إذ تجسّد هذه القدوات نموذجًا للطفل يعلّمه التفاعل السليم مع الآخرين، فيكتسب مهارات الاتّصال الفعّال، بالإضافة إلى القدرة على التعبير عن رأيه بثقة، وحلّ المشكلات بفاعليّة، سواءً كانت هذه القدوة الوالدين والأسرة، أو المعلّمين في المدرسة، فالطفل كائن اجتماعيّ، يمكن تشكيله وقولبته، وتبقى التنشئة الاجتماعيّة للأطفال محورًا مهمًّا يدعو إلى البحث والتمحيص في انعكاس تأثيره المباشر، وغير المباشر على بناء جيل سويّ فعّال يحقّق تطلّعات الأمّة.

سها صبحي نصر الله
معلّمة وباحثة في تربية الطفل
فلسطين

المراجع:

- أبو جلالة، صبحي والعبادي، محمد. (2001). *أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الصميدعي، منيرة. (2017). أثر البيئة في التنشئة الاجتماعيّة للطفل (الأسرة أنموذجًا) دراسة نظريّة. *مجلّة كلّيّة التربية للبنات للعلوم الإنسانيّة*، (20)، 389- 412.

- الفنيش، أحمد. (2004). *أصول التربية* (الطبعة الثالثة). دار الكتاب الجديد المتحدّة.

- عفيفي، عبد الخالق. (1993). *الأسرة والطفولة: النظريّة والتطبيق*. مكتبة عين شمس.

التعلّم بالمشروع

Project-based Learning

يُعدّ التعلّم بالمشروع طريقة تدريس تعود جذورها إلى كتابات تربويّين أمثال Dewey وKarplus وBruner (Krajcik and Czerniak, 2018)، وهو يقوم في أدبيّات التعليم على ستّة مبادئ رئيسة هي: التعلّم ذو المعنى، والمشاركة بفاعليّة ومسؤوليّة، والمسار المفتوح، والتعاون والمشاركة، والإنجاز الملموس، والنموّ التكامليّ (Raby, 2016). يعمل التعلّم بالمشروع على رفع مستوى الحافزيّة لدى المتعلّمين، وتنمية مقدرتهم على حلّ المشكلات، وتدريبهم على الاستقلال الذاتيّ والمسؤوليّة أثناء المشاركة، وإعدادهم لقيادة المشاريع الاجتماعيّة المستقبليّة (Proulx, 2004). ويرى الحميدان (2005)، فضلًا عن ذلك أنّه يُوفّر للطالب فرصة المشاركة في كلّ مراحل المشروع الذي يُصمّمه تحت إشراف معلّمه. يَحدث التعلّم بالمشروع مع الطلّاب حضوريًّا، أو عن بُعد (Savin-Baden, 2007). وثمّة نماذج شرحت كيفيّة إنجاز مشروع مع الطلّاب (الحميدان، 2005؛ Raby, 2016) عبر مراحل يمكن إيجازها فيما يأتي:

1- اختيار المشروع: يَعرض المعلّم على الطلّاب فكرة إقامة مشروع مدرسيّ حول موضوع يُحدّده ويُوضّح لهم الفائدة منه. ويضطلع الطلّاب، بعد التداول المشترك حول حيثيّاته ومصادره اللازمة، بمهمّات يُنجزونها في المرحلة اللاحقة.

2- وضع خطّة لتنفيذ المشروع: ينتظم الطلّاب في مجموعات لمناقشة مهمّاتهم ومدّة إنجازها. ويشرف المُعلّم على هذه المرحلة، ويُقدّم للطلّاب الدعم إذا لزم الأمر. وقد يطلب منهم تقديم تقرير بسيط عن تصوّرهم لأدوارهم.

3- تنفيذ المشروع: يعمل الطلّاب حسب التصوّر الذي وضعوه لأنفسهم تحت إشراف المعلّم، فيقومون بتجميع المعلومات وتحليلها ومناقشتها فيما بينهم، وتنظيمها لتصبح جاهزةً للعرض، مستخدمين مصادر وأدوات مختلفةً. قد تستغرق هذه المرحلة ساعات أو حصصًا. وليس شرطًا أن يكون العمل النهائيّ مميّزًا، بل يكفي أن يكتسب الطلّاب مهارات وتوجّهات إيجابيّة.

4- تقويم المشروع: يُناقش المعلّم مع طلّابه ما أنجزوه وما أفادوه خلال ذلك، وما إذا كانت خطّة المشروع واضحةً، ومدى حماستهم، ويمكن أن يطلب منهم كتابة تقرير عن الإنجاز.

ويُحدّد Proulx (2014)، لكلّ من الطالب والمعلّم، في التعلّم بالمشروع، أدوارًا رئيسةً. فالطالب مُفوَّض يلتزم بتنفيذ المشروع ويفهم أهداف التعلّم ويضع أهدافًا لنفسه. وهو مُشارك يُواظب على الحضور ويحترم المواعيد، ويُثابر في إنجاز المهمّات، ويَعرف دوره ومسؤوليّاته ويؤدّيها كما ينبغي، ويُبقي على الحافز. وهو مُتعاون يعمل بصورة تفاعليّة، ويُساعد أقرانه في أداء مهمّاتهم، ويَنتبه للاقتراحات وينفتح عليها، ويخلق توافقًا بين مراكز اهتمام أقرانه ومراكز اهتمامه، ويُحفّز زملاءه في الفريق، ويُظهر التضامن مع أقرانه في نتائج المشروع، وفي كلّ مرحلة من مراحله.

أمّا المعلّم فهو مُدرِّب يُراقب بعناية، ويتّخذ قرارات استراتيجيّةً، ويمنح المتعلّمين هامشًا من الاستقلال الذاتيّ، ويَقبَل المجازفة والتردّد. وهو مُنشّط يُنظّم الأنشطة الصفّيّة ويُشرف عليها، ويتفاعل بصورة فعّالة مع جماعة الصفّ، ويُساعد في حلّ المشكلات بطريقة مدروسة. وهو مُحفِّز يُنمّي الثقة بالنفس لدى المتعلّمين، ويُواظب على التشجيع والتعزيز، ويُحدّد مؤشّرات التقدّم المُحرَز. وهو مُقيّم يضطلع بمسؤوليّته من خلال طرائق التقييم المناسبة، ويُقيّم نوعًا وكمًّا باستمرار تعلّمات المتعلّمين، ويُزوّدهم بانتظام بتغذية راجعة.

المراجع:

- الحميدان، إبراهيم. (2005). *التدريس والتفكير* (الطبعة الأولى). مركز الكتاب للنشر.

- Krajcik, S., & Czerniak, M (2018). *Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-Based learning approach* (5th ed). Routledge.

- Proulx, J. (2004), *Apprentissage par projet.* Presses de l'Université du Québec.

- Raby, C. (2016). Apprentissage par projets. In C. Raby & S. Viola (Ed.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: Pour diversifier son enseignement* (2nd ed., pp. 29-57). Les Éditions CEC.

- Savin-Badan, M. (2007). *A Practical Guide to Problem-Based Learning Online Théories et pratiques* (1st ed.). Routledge.

العقد العربيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار (2015-2024)

اعتمد مجلس الجامعة العربيّة على مستوى القمّة، في دورته السادسة والعشرين، العقد العربيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار (2015-2024)، الذي عُدّ عقدًا للقضاء على الأمّيّة في جميع أنحاء الوطن العربيّ بجميع صورها (الأبجديّة، والرقميّة، والثقافيّة). وتكلّف بمتابعة تنفيذ هذا العقد الأمانة العامّة لجامعة الدّول العربيّة والمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو).

وانسجامًا مع التزام الألكسو بتفعيل العقد العربيّ، وإعداد إطار مرجعيّ تعتمده الدول العربيّة لوضع أُطرها الوطنيّة في ضوئه، أصدرت الإطار العربيّ لوصف مؤهّلات المتحرّر من الأمّيّة كوثيقة استرشاديّة تصف المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات التي من الضروريّ أن يمتلكها الفرد للخروج من دائرة الأمّيّة، كما تساعد راسمي السياسات وصنّاع القرار في وضع الخطط واتّخاذ القرارات الجيّدة، وتمكّن الفنيّين في هذا المجال من تصميم البرامج وأساليب التعليم، ووسائل التعلّم، وأدوات التقويم الناجعة.

ورأت الألكسو أنّ تحديد مفهوم إجرائيّ للفرد الأمّيّ وحصر الفئة المستهدفة هما مطلبان أساسيّان لتنفيذ خطّة العقد العربيّ، إلّا أنّها أكّدت بالمقابل على ضرورة تعريف مفهوم التحرّر من الأمّيّة في ظلّ مستجدّات راهنة يشهدها الوضع العربيّ، من بينها انتقال ملايين الأطفال من مستوًى دراسيٍّ إلى آخر متقدّم بمهارات أساسيّة متدنّية في القراءة والكتابة والحساب، وهو ما يُرشّحهم للانضمام إلى أعداد الأمّيّين الحقيقيّين ممّن لا توردهم الإحصاءات الرسميّة، وارتفاع معدّلات الرسوب والتسرّب بين الأطفال خاصّةً الإناث قبل تَمكّنهم من المهارات الأساسيّة وارتدادهم إلى الأمّيّة قبل الوصول إليهم مجدّدًا من طرف أجهزة محو الأمّيّة، وعصْف النزاعات المسلحة بمُكتسبات تعليميّة جمّة تَطلّب إنجازُها عقودًا، نتج عنه الحرمان من التمدرس لعدد من النازحين واللاجئين.

وعلى هذا الأساس حدّدَ العقد العربيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار (2015-2024) الأمّيّ بأنّه كلّ مواطن لا يستطيع استخدام المهارات الحياتيّة اليوميّة التي تُسهّل له عمليّات تواصله مع الآخرين، وتعامله مع متطلّبات العمل وأدواته ووسائله المختلفة، وحدّدَ التحرّر من الأمّيّة بأنّه تعليم المواطنين جميعهم ذكورًا وإناثاً، استخدام المهارات الحياتيّة اليوميّة من وسائل تواصل كتابيّة أو قرائيّة أو حسابيّة، أو معارف ومهارات تساعدهم على تسيير شؤون عملهم وحياتهم بصورة إيجابيّة تُسهّل مشاركتهم في مختلف فعاليّات مجتمعهم

الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة، كما تتيح لهم الاستفادة من الوسائل التقنيّة الحديثة في تطوير حياتهم.

لذلك اتّجه العقد العربيّ نحو تحقيق أهداف حضاريّة رئيسة منها: تحريرُ جميع الأمّيّين في الوطن العربيّ من الأمّيّة بحلول 2024م، وسدّ منابع الأمّيّة من خلال استيعاب جميع الأطفال في سنّ التمـدرس، وتحقيق مبدأ إلزاميّة التعليم، والحدّ من ظاهرة الرّسوب والتسرّب، وتوسيع برامج محو الأمّيّة للفئات الأكثر فقرًا والأشدّ احتياجًا لتمكينهم من المشاركة في مجتمع المعرفة، وتلبية حاجات التعلّم للأمّيّين كافّة من خلال إتاحة البرامج التنمويّة (التعليميّـة والثقافيّة والاقتصاديّة) لتنمية التعلّم مدى الحياة لاستدامة التنمية، وتضييق الفجوة النوعيّة بين الجنسين في مجال تعليم الكبار، وتجفيف منابع الأمّيّة ومكافحة الارتداد إليها.

وتجسيدًا لروح العقد العربيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار (2015-2024) سطّرت المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم الحاجات من برامج تعليم الكبار، وهي: الحاجة إلى التمكّن من المهارات الأساسيّة، والحاجة إلى المعرفة الأساسيّة بما فيها المعرفة الدينيّة ومعرفة حقوق المواطنة وواجباتها، والحاجة إلى الثقافة العلميّة والمعلومات العامّة، والحاجة إلى الحدّ الأدنى من المعلومات في المجالات المتخصّصة بما فيها المجال العلميّ، والصحيّ، والاقتصاديّ، والاجتماعيّ، والسياسيّ، والفنيّ الجماليّ، والحاجة إلى مهارات الحياة وكفايات القرن الحادي والعشرين.

وقد لقيت مبادرة العقد العربيّ لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار (2015-2024) استجابة عدد من الدول العربيّة التي آمنت بأنّ محو الأمّيّة هو الحلّ للكثير من المشكلات المستعصيّة في العالم العربيّ.

ألكسو
ALECSO
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المراجع:

- المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. (2019). الإطار العربي لوصف مؤهّلات المتحرّر من الأمّيّة.
http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/29-8-2019-1.pdf

- جامعة الدول العربية. (2024-2015). إطار عمل العقد العربي لمحو الأمّيّة وتعليم الكبار.
http://www.lasportal.org/ar/summits/Documents/%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA%20.pdf

التعاون بين الأسرة والمدرسة

سيرورة انخراط الوالدين في تتبّع مسار أبنائهما دراسيًّا

عزيز رسمي
يوسف إمهال

مقدّمة

سنناقش في هذا المقال مسألة التعاون بين المدرسة والأسرة، خصوصًا في جانبها المتعلّق بمدى مشاركة أولياء الأمور في تتبّع دراسة أبنائهم، إذ يُعدّ الوسط العائليّ ذا أهمّيّة كبرى في الحياة الشخصيّة والاجتماعيّة والدراسيّة للأطفال، بوصفه أساس تربيتهم.

سنعرض نموذجين يتناولان طبيعة مشاركة الأسرة في عمليّة تمدرس الأبناء، ثمّ سنتطرّق إلى العلاقة بين سمات الوسط الأسريّ والهدر المدرسيّ، ثمّ الخصائص الأسريّة للأطفال المتسرّبين دراسيًّا.

وفقًا للعديد من المؤلّفين، فإنّ جملةً من العوامل تؤثّر بصورة كبيرة على التكييف المدرسيّ للتلاميذ، على غرار العوامل المتعلّقة بالوسط المدرسيّ (المردود الدراسيّ/ التكرار/ الفشل المتكرّر)، وكذلك العوامل المتعلّقة بالوسط السوسيو-اقتصاديّ (العزلة/ الهجرة/ انخفاض دخل الأهل/ عمالة الأطفال)، إضافة إلى الخصائص الشخصيّة للأطفال (صعوبات التعلّم/ السلوك/ الجنس/ المواقف تجاه المدرسة/ عادات العمل)، وأخيرًا مجموعة من العوامل المتعلّقة بالبيئة الأسريّة.

مشاركة الوالدين في التتبّع الدراسيّ للأطفال

اهتمّ عديد من المؤلّفين بموضوع مشاركة الوالدين في التتبّع الدراسيّ لأطفالهم (Deslandes, 2010). وممّا أوردوه أنّ مشاركة الوالدين في التتبّع الدراسيّ يتوافق مع دور الآباء في تربية أبنائهم في المنزل والمدرسة على حدّ سواء، إذ تهدف هذه الممارسة الأبويّة إلى تحقيق النجاح التربويّ والتنشئة الاجتماعيّة للطفل. وفي هذا الصدد تحدّد المهارات الأبويّة على أنها نتيجة لمسار دمج المعرفة، والمواقف، والمهارات المحدّدة اللازمة لتلبية حاجات الطفل من الدعم التربويّ بصورة ملائمة. عمليًّا، يمكن أن تكون مشاركة الوالدين انطلاقًا من تحفيز الطفل، وإعطاء تفسيرات محدّدة، وكذلك توفير مجموعة من استراتيجيّات التعلّم، ومساعدة الطفل على إنجاز الواجبات المنزليّة. وسنتّجه في القسم الآتي إلى تقديم نموذج مشاركة الوالدين في التتبّع الدراسيّ لصاحبه Deslandes (2010)، بالإضافة إلى نموذج عمليّة مشاركة الوالدين في المدرسة الذي طوّره Hoover-Dempsey & Sandler (1997).

نموذج "دسلاند"

قد حدّد Deslandes (2010)، ما مجموعه خمسة أبعاد تخصّ مشاركة الآباء في التتبّع الدراسيّ:

- الدعم العاطفيّ: وهو يتمثّل في التشجيع والتهنئة والمساعدة في الواجبات المنزليّة، ومناقشة الاختيار الممكن تطبيقه، وكذا الحضور إلى المدرسة للمساعدة في الأنشطة التي يشارك فيها الأطفال، ومرافقتهم في مختلف المناسبات كالسفر أو غيرها.
- التواصل مع المعلّمين: مثل المكالمات الهاتفيّة أو اللّقاء مع المعلّمين.
- تفاعلات بينيّة (آباء-أطفال أو آباء-مراهقين): تركّز على الحياة اليوميّة في المدرسة، كالقيام بمحادثات حول المدرسة، أو العمل، أو حول النتائج المدرسيّة.
- التواصل بين الآباء والمدرسة: تتجلّى من خلال حضور اجتماعات الآباء أو المشاركة في لجان صنع القرار.
- التواصل البينيّ (آباء-أطفال، أو آباء-مراهقين): الذي ينشأ من النقاشات حول الأحداث الجارية أو المشاريع المستقبليّة.

نموذج مسار التعبئة الأبويّة
(Hoover-Dempsey & Sandler, 1997)

إنّ إشراك الآباء في مسار تمدرس الأبناء ليس دائمًا أمرًا سهلًا. وهنا أكّد مجموعة من المؤلّفين (Bronfenbrenner, 1986; Deslandes, 2010) أنّ نجاح هذه التدخّلات مرتبط بمشاركة الشركاء جميعهم، أي على مستوى المدرسة، والأسرة، والمجتمع. وهؤلاء الشركاء مدعوّون جميعًا إلى العمل التشاركيّ من خلال تعزيز أشكال التبادل والتفاعل بغية تحقيق تدخّل ملائم ناجع لصالح التلميذ. ومن أجل مواجهة صعوبة إشراك الوالدين في تلك السيرورة، طوّر كلّ من Hoover-Dempsey & Sandler (1997)، نموذجًا لمسار المشاركة بين الوالدين والمؤسّسة المدرسيّة. وفقًا لهذين المؤلّفين، فإنّ قرار إشراك الوالدين يأتي انطلاقًا من ثلاثة أبعاد رئيسة: بناء دور الوالدين، والشعور بالكفاءة مقابل النجاح في المدرسة، ثمّ الدعوات والطلبات وفرص المشاركة المتوفّرة من قبل الطفل والمعلّم. يبدو هذا النموذج من وجهة نظرنا مثيرًا للاهتمام؛ لأنّه يركّز على العناصر التي تسمح أوّلًا للتلميذ بالشعور بالدعم، مع الأخذ بعين الاعتبار مسألة تحدّي أيّ مسار يقرّر الآباء الانخراط، أو عدم الانخراط عبره في المسار الدراسيّ لأطفالهم. وفي السطور التالية سنقدّم باختصار هذه الأبعاد الثلاثة.

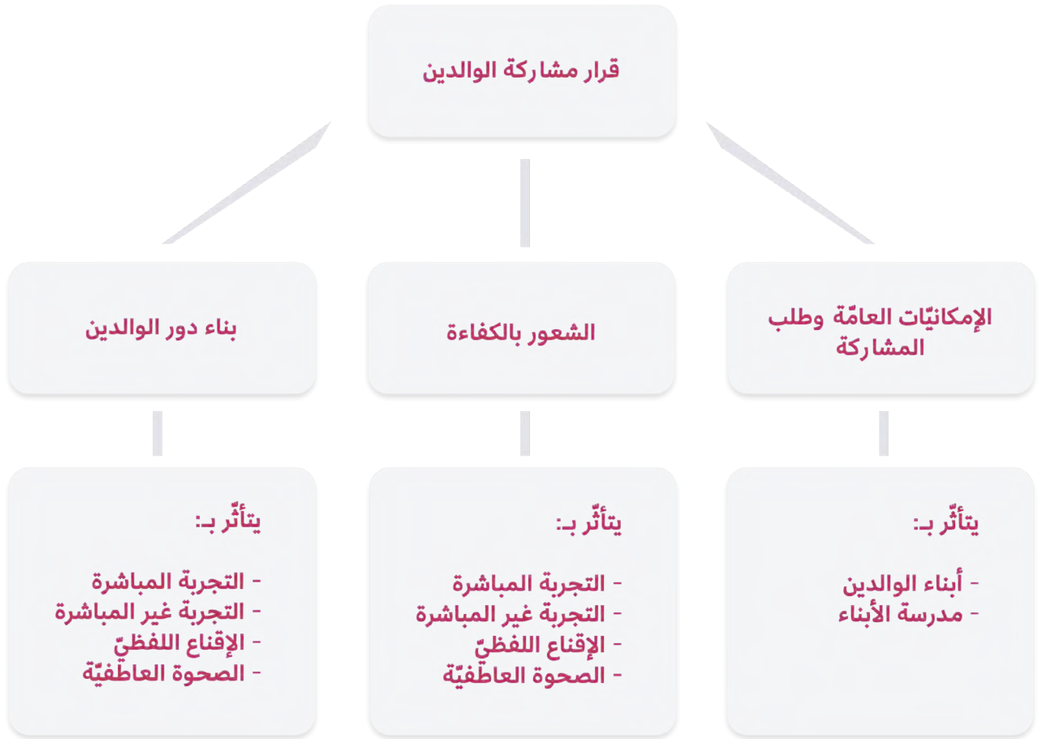
- بناء دور الوالدين وتشكيله: إنّ بناء دور الوالدين بخصوص التعلّم المدرسيّ للأطفال يتأثّر بعاملين أساسيّين، هما: التمثّلات حول دور الآباء، والمعتقدات في ما يخصّ التطوّر وتربية الطفل. تمثّل دور الوالدين يُبنى انطلاقًا من أربعة متغيّرات: التوقّعات، المتطلّبات وقواعد الجماعة، والفهم الأوّلي لدور الوالدين، ثمّ رأي الوالدين بشأن ما يجب فعله أو اجتنابه، وكذلك مختلف التصرّفات الحاليّة للعضو داخل الجماعة. في حين تتمثّل البنية الثانية لدور الوالدين في المعتقدات حول التنمية والتعليم بكونها عناصر مفيدة لفهم دور الوالدين.

- الشعور بالكفاءة: يمثّل الشعور بالكفاءة عاملًا مؤثّرًا في مسار انخراط الوالدين في تربية الأطفال. ويبدو أنّ له

علاقةً مع النجاح الدراسيّ للتلاميذ. فالشعور بكفاءة الوالدين بخصوص النجاح المدرسيّ يعرّف على أنّه ثقة الوالدين في قدراتهم، وفاعليّتهم وتأثيرهم في النجاح الدراسيّ. في هذا الصدد، إنّ الآباء ذوي الشعور العالي بالكفاءة، يثقون في قدراتهم ويؤمنون بالتأثير الإيجابيّ لمشاركة الوالدين في النجاح المدرسيّ للطفل. ويرتبط شعور الوالدين بالفاعليّة أيضًا بإدراكهم للجهد والمثابرة التي يقدّمهما الطفل في التعلّم الدراسيّ. فالآباء الذين لديهم شعور عالٍ بالكفاءة يرجعون النجاح الدراسيّ بصفة عامّة إلى أهمّيّة جهد الطفل بدلًا من العوامل غير المستقرّة (كالذكاء).

- طلبات الأطفال والبيئة المدرسيّة: إنّ انخراط الآباء في المسار الدراسيّ لأبنائهم له علاقة أيضًا بالمتطلّبات الصادرة من الطفل ومن بيئته المدرسيّة. نظرًا للعلاقة العاطفيّة التي تربط بين الطفل ووالديه، فإنّ دعوات دعم الأطفال تؤثّر إيجابًا في انخراط الآباء في المسار الدراسيّ للأطفال.

وفي الإطار نفسه، إنّ درجة مشاركة الوالدين أكبر لدى الأطفال ذوي النتائج الدراسيّة الجيّدة. فالدعم الذي يقدّمه الآباء للأطفال يكون أكثر فاعليّة عندما يشجّع المحيط التعاون بين المدرسة والبيئة الدراسيّة، ويوضّح الشكل (1) قرار الوالدين بالمشاركة في المسار الدراسيّ للأطفال:



الشكل (1): قرار الوالدين المشاركة في المسار الدراسيّ للأطفال (Hovver-dempsey & Sandler,1995).

العلاقة بين البيئة الأسريّة والهدر المدرسيّ

أضحى الهدر المدرسيّ مشكلًا اجتماعيًّا يحيّر مختلف الباحثين والأساتذة والمهنيّين في البيئة المدرسيّة. والتداعيات الاجتماعيّة والفرديّة للانقطاع الدراسيّ كثيرة جدًّا، فهؤلاء التلاميذ يعانون من سوء التكيّف الاجتماعيّ الذي يتمثّل في مجموعة من اضطرابات السلوك والجنوح (Janosz & LeBlanc, 1996 ; Langevin, 1999).

تلعب الأسرة دورًا مهمًّا في التطوّر الشخصيّ والاجتماعيّ للطفل بوصفها أوّل نسق لتفاعل الفتيان منذ الولادة، وعلى طول حياتهم (Deslandes, 2010). وهو نسق يؤثّر إلى حدّ كبير في المردود الدراسيّ للطفل. ومن الواضح أنّ الفتيان لا ينقطعون عن الدراسة بسبب افتقارهم للإرادة أو الرغبة فقط، لكن أيضًا بسبب انحدارهم من وسط أسريّ غير ملائم للتنميّة الشخصيّة والدراسة عند الطفل.

حسب Deslandes (2010)، فإنّ المشاكل السلوكيّة التي تؤدّي إلى الهدر المدرسيّ لا يمكن معالجتها دون الاهتمام الكبير بوضع الأسرة. على سبيل المثال، انخفاض مستوى تعليم الوالدين، ونقص التماسك بين أفراد الأسرة، وتدنّي المستوى السوسيو-اقتصاديّ، كلّها عوامل مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالهدر المدرسيّ لدى الأطفال. وقد ارتبطت بعض الممارسات الأبويّة أيضًا بالهدر لدى التلاميذ، كتوقّعات الوالدين المنخفضة للنجاح الدراسيّ بخصوص أطفالهم، إضافةً إلى نقص الإشراف الأبويّ والممارسات العقابيّة غير الملائمة، وكذلك غياب مشاركة الوالدين في الأنشطة المدرسيّة. وترتبط هذه الممارسات بالأسلوب الذي يتبنّاه الآباء في تعاملهم مع الأبناء. في هذا الإطار، تفيد نتائج مجموعة من الدراسات بأنّ الممارسات الأبويّة التي تصنّف ضمن النمط المتساهل، أو السلطويّ تؤثّر سلبًا على المردود الدراسيّ للتلاميذ. في المقابل، فإنّ الآباء الذين يتبنّون أسلوبًا دمقراطيًّا في تعاملهم مع الأبناء يؤثّرون إيجابًا في فرص النجاح الدراسيّ لأطفالهم.

الحالة الأسريّة للأطفال المنقطعين عن الدراسة

تُعدّ البيئة الأسريّة واحدةً من العناصر الأكثر أثرًا في ظاهرة الهدر المدرسيّ، وقد بيّنت مجموعة من الأدبيّات (Janosz & LeBlanc, 1996; Langevin, 1999) ضمن هذا الإطار أنّ مشاركة الوالدين في تعليم الطفل تؤثّر إيجابًا في النجاح الدراسيّ؛ ففي البيئة الأسريّة يستعدّ الأطفال للأنشطة الفكريّة التي تطلبها المدرسة ويطوّرون مختلف المهارات الاجتماعيّة والشخصيّة الأساسيّة لنجاحهم الدراسيّ، في المقابل، فإنّ وجود بعض الصعوبات في البيئة الأسريّة يؤثّر سلبًا في المسار التعليميّ للتلميذ، كما أنّ بعض الخصائص العائليّة مثل المستوى السوسيو-اقتصاديّ، والسوسيو-ثقافيّ، ومستوى تعليم الوالدين، وبنية الأسرة وديناميّتها، كلّ ذلك يؤثّر في المسار الدراسيّ للطفل. وفيما يأتي بعض التفصيل في الأمر:

- المستوى السوسيو-اقتصاديّ

طالما ارتبط الوضع السوسيو-اقتصاديّ للأسرة بالهدر المدرسيّ لدى الأطفال، خصوصًا من ناحية الدخل المنخفض للوالدين، وعمالة الأطفال، كذلك إنّ عددًا كبيرًا من المنقطعين عن الدراسة يعيشون حياةً صعبةً متأزّمةً اجتماعيًّا واقتصاديًّا.

- المستوى السوسيو-ثقافيّ

يعدّ المستوى السوسيو-ثقافيّ عاملًا حاسمًا في مسألة النجاح الدراسيّ للطفل. في الواقع، كلّ عائلة تمرّر لأطفالها بعض المعايير والعادات والقيم التي تتحكّم في طموحات الطفل ومواقفه تجاه الدراسة. على سبيل المثال: البيئة الأسريّة التي تعزّز وتثمّن القراءة، والمعرفة عمومًا تساهم في خلق جوٍّ ملائمٍ للنجاح الدراسيّ.

- المستوى الدراسيّ للوالدين

يمثل تدنّي مستوى تعليم الأبوين واحدًا من العوامل المؤديّة إلى الانقطاع عن الدراسة. إنّ مستوى مشاركة الأبوين في الدعم المدرسيّ للأطفال يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمستواهم التعليميّ، وإنّ المستوى الدراسيّ للوالدين يؤثّر كذلك في التحفيز الفكريّ للطفل، وتعزيز الرغبة في التعلّم، والوعي بفوائد التمدرس وطبيعة الخطاب الذي يستخدمه الطفل.

- بنية الأسرة

تصنّف بنية الأسرة من بين العناصر التي يمكن أن تؤثّر في المسار التعليميّ للطفل، فالخلاف بين الوالدين يؤثّر سلبًا في النجاح الدراسيّ للتلميذ. كما أنّ العنف اللفظيّ أو الطلاق يؤدّيان إلى شعور الأطفال بعدم الأمان والغضب والإحباط. معدّل الهدر المدرسيّ يكون عاليًا في الأسر ذات المعيل الواحد، التي تتميّز إمّا بوجود الأب، أو الأمّ، بصرف النظر على اختلال التوازن بين الزوجين، ومثل ذلك مدى إشباع الاحتياجات العاطفيّة، يمكن أن يؤثّر في المسار الدراسيّ للطفل.

- الديناميّة الأسريّة

توضّح أعمال عديد المؤلّفين مثل Bronfenbrenner (1986)، وجود علاقة بين النماذج السلوكيّة للوالدين من جهة، والسلوك الاجتماعيّ والدراسيّ للطفل من جهة أخرى. توقّعات الآباء المنخفضة بخصوص نجاح الأطفال هي أيضًا عامل مؤثّر في النجاح الدراسيّ للطفل، ومن بين المواقف العائليّة التي تؤثّر في السلوك الاجتماعيّ والمدرسيّ للأطفال، نجد الاهتمام الذي يولى لإدارة وقت الطفل، والانضباط الأسريّ، وإدارة أماكن الدراسة، أي توفير مساحة ومناخ ملائمين للدراسة. كذلك، ردّ فعل الآباء تجاه ضعف النتائج الدراسيّة المحصّلة.

خاتمة

يعتمد النجاح الدراسيّ للتلاميذ على عوامل عدّة، من أهمّها ذلك العامل المتمثّل في البيئة الأسريّة. ونظرًا لأهمّيّة هذا العامل في تحقيق النجاح الدراسيّ للتلاميذ، فقد ركّزنا في هذا المقال على تحليل العلاقة بين الممارسات الأبويّة في الدعم المدرسيّ للطفل وظاهرة الهدر المدرسيّ.

على الرغم من أنّنا قدمنا هذه الأبعاد بصورة منفصلة، لا يستبعد هذا وجود ترابط بينها، وسيكون من الاختزال المضرّ القول بكون الهدر المدرسيّ مرتبطًا فقط بالبيئة الأسريّة، إذ إنّ التلاميذ المعرّضين لخطر الهدر المدرسيّ يعانون من ثلّة من المشكلات المختلفة، سواءً أكان ذلك في المنزل أو في المدرسة.

عزيز رسمي
أستاذ باحث، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء المغرب

يوسف إمهال
طالب باحث، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء المغرب

المراجع:

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Development Psychology, 22,* 723-742.

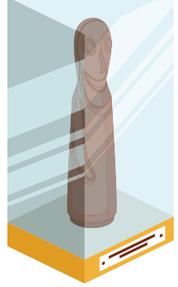
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations-école-famille. In G. Pronovost, *Familles et réussite éducative.* Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille (p. 197-215), Québec.

-Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67* (1), 3-42.

- Janosz, M. & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation, 25* (1), 61-88.

- Langevin, L. (1999). *Abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur !* (2nd ed.). Les Éditions Logiques.

مقال



العلوم في المراكز والمتاحف

فضاء لتعلّم أغنى وتنمية مستديمة

بيسان بطراوي

تقديم

نرى اليومَ أهمّيّة البحث العلميّ وارتباطه المباشر بحياتنا اليوميّة أكثر من أيّ وقت مضى. وعلى الرغم من أهمّيّة باقي مجالات المعرفة، تبقى المعرفة العلميّة ذات أهمّيّة خاصّة لصلتها المباشرة بالتنمية الاقتصاديّة، والقرارات اليوميّة كأخذ المطاعيم ضدّ الأمراض، وطرق تناول المضادّات الحيويّة. في الحقيقة، إنّ الثقافة العلميّة تعدّ إحدى أهمّ المهارات الأساسيّة للقرن الحادي والعشرين، ومن أهمّ مؤشّرات التطوّر المجتمعيّ، إذ تشكّل أساسًا لاتّخاذ القرارات السياسيّة والاقتصاديّة المستندة إلى الحقائق، كما أنّها تساهم في تحسين السلوكيّات الفرديّة، وتساهم في التوصّل إلى قرارات ترتكز على أسس أخلاقيّة (Laetsch, 1987, cited in Liu, 2009). ربّما ليس ثمّة فرصة لطرح هذا الموضوع أفضل من يومنا هذا، إذ نواجه جائحة كورونا.

كما رأينا في معظم دول العالم، فإنّ قرار شخص واحد بعدم اتّخاذ الوقاية اللازمة، قد يؤثّر في كامل المجتمع، ويلقي بتبعات على اقتصاد الدولة. إضافة إلى ذلك، فقد أظهر الوباء العالميّ كمّيّة المعلومات المغلوطة (Misin-formation) المتداولة، ورأينا ما سمّي بوباء المعلومات (Infodemic). وللأسف، إنّ هذا الوباء هو فقط واحد من تحدّيات كبيرة كثيرة بانتظار الإنسانيّة، كلّ منها يتطلّب منّا

معرفةً رصينةً، ومسؤوليّة فرديّة ومجتمعيّة في اتّخاذ قرارات مبنيّة على المعرفة والأبحاث العلميّة المعاصرة.

تُعدّ نسبة الأبحاث العلميّة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا خلال العقود الماضية ضئيلةً، إذ شكّلت المنشورات العلميّة والهندسيّة فيها عام 2013 ما نسبته 1.8% من الأبحاث المنجزة في العالم (Siddiqi et al., 2016)، وهو ما يشير إلى الحاجة الماسّة لتنمية هذا المجال بحثيًّا ومجتمعيًّا. وهنا يأتي دور تعلّم العلوم وأهمّيّة المعرفة العلميّة، ليس بوصفها مفاهيم ونظريات تُلقّن في المدرسة أو الجامعة، بل بوصفها أداةً استقصائيّةً ومجموعة مهارات فكريّة لاتّخاذ قرارات أكثر فاعليّة، ومنهجًا في الحياة يستند إلى التفكير الناقد. وهذا يحتاج إلى حضور العلوم في الحياة العامّة، وفي البيئات غير الرسميّة.

يناقش المقال موضوع تعلّم العلوم في البيئات غير الرسميّة، إضافةً إلى تسليطه الضوء على دور المتاحف والمراكز العلميّة بصورة خاصّة. يتطرّق المقال أيضًا إلى أهمّيّة تعليم المفاهيم والقضايا العلميّة المعاصرة التي غالبًا ما تتعرّض للإهمال ضمن مناهج التعلّم المدرسيّ، حيث يجري التركيز على العلوم كمعرفة فقط، لا كمهارات أو منهج تفكير.

العلوم في البيئات غير الرسميّة

تعلّم العلوم غير الرسميّ هو الذي يحدث خارج إطار المؤسّسات التعليميّة الرسميّة (أي المدرسة، أو الكلّيّة، أو الجامعة) ، وخارج المنهاج الأكاديميّ المقرّر. لذا، فإنّ هذا التعلّم يحدث على مدى حياة المتعلّم في بيئات مختلفة تتضمّن: الوسائل الإخباريّة والإعلاميّة، والفعاليّات والمهرجانات العلميّة، وحدائق الحيوانات والنباتات، والمحادثات مع المعارف، والأنشطة اللّامنهجيّة، والمتاحف والمراكز العلميّة. وبعكس تعلّم العلوم في البيئات الرسميّة، فإنّ هذا التعلّم يتيح للمتعلّم الفرصة لقيادة عمليّة التعلّم دون أيّ قيود أو اختبارات أو ضغوط أخرى، وغالبًا ما يحدث هذا التعلّم في سياق اجتماعيّ مريح ممّا يوفّر للمتعلّم بيئةً تعليميّة ذات جودة عالية (Hofstein & Rosenfield, 1996).

من الممكن، وفقًا لمجلس الأبحاث الأمريكيّ (National Research Council, 2009) تلخيص مزايا تعلّم العلوم غير الرسميّ مقارنةً بتعلّم العلوم الرسميّ كالآتي:

- حثّ اهتمام المتعلّم بالعلوم.
- زيادة المعرفة المتعلّقة بالعلوم.
- زيادة قدرة المتعلّم على التفكير النقديّ والتحليليّ والمنطقيّ.
- تشجيع المتعلّم على الاهتمام بالعلوم وتطوّرها.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ تعلّم العلوم غير الرسميّ في الغالب يخلق اتّصالًا شخصيًّا وارتباطًا ما بين المتعلّم والمعلومة، ممّا يضيف تراكمًا نوعيًّا إلى جودة التعلّم، ويرسّخ المعلومة في ذهن المتعلّم ووجدانه. وبما أنّ التعلّم غير الرسميّ ليس مربوطًا بمنهاج تعليميّ محدّد، فإنّه يتيح للمتعلّم فرصة أكبر لمواكبة الأبحاث العلميّة الجديدة التي تحدث كلّ يوم، والتي ترتبط بحياتنا وتحرّكاتنا يوميًّا. أخيرًا، فإنّ تعلّم العلوم غير الرسميّ، كونه ذا تأثير أكبر على اهتمام المتعلّم بالعلوم، فبإمكانه أن يزيد من اهتمام الشباب في مواكبة المهن العلميّة، وذلك يعود بفائدة كبيرة لتنمية المجتمع. ومن الضروريّ الإشارة هنا إلى أنّ تعلّم العلوم غير الرسميّ لا يغني عن تعلّم العلوم الرسميّ ضمن إطار المدرسة أو الجامعة، بل هو مكمّل معزّز له، لكنّه تعلّم ضروريّ أساسيّ حقًّا إذا أردنا مجتمعًا مزدهرًا منفتحًا حضاريًّا. وعلى الرغم من قلّة فرص تعلّم العلوم غير الرسميّة في عالمنا العربيّ، توجد بعض المبادرات والمراكز التي تعمل في هذا الاتّجاه، مثل رابطة المراكز العلميّة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

مساحات لانخراط المتعلّم حسيًّا ومعنويًّا

لقد لعبت المتاحف العلميّة على مدى التاريخ دورًا مهمًّا في بناء الجسور ما بين العالم العلميّ والمجتمع. في بداية نشأتها، كانت المتاحف العلميّة بمثابة مراكز لعرض قدرات الدولة والافتخار بإنجازاتها العلميّة والتقنيّة والعسكريّة. وكانت هذه المتاحف تتبع منهجيّة "شاهد دون أن تلمس"، فكانت تترك مسافةً كبيرةً أو حاجزًا ما بين الزائر والمعلومة العلميّة. ولكن منذ ستينيّات القرن الماضي، شهدت المتاحف العلميّة تغييرات فلسفيّة

مهمّة، تهدف لإيجاد أساليب عمليّة تفاعليّة جديدة لإشراك الزوّار بالعلوم بدلًا من أن يكونوا مشاهدين فقط (Battrawi & Wahbeh, 2015). ومنذ ذلك الحين بدأت تظهر ما يسمّى المراكز العلميّة التفاعليّة، أو "المتاحف العلميّة من الجيل الثاني"، إذ بدأت من مركز الإكسبلوراتوريوم في مدينة سان فرانسيسكو الأمريكيّة، ومركز أونتاريو للعلوم في كندا (Amodio, 2013).

يميّز المراكز العلميّة ما توفّره من معروضات تفاعليّة تركّز على المتعلّم، وتكون ذات صلة مباشرة بحياة الزائر، إضافةً إلى برامجها العلميّة التي تهدف إلى نشر الثقافة العلميّة المجتمعيّة وزيادة انخراط المجتمع بالعلوم والأبحاث العلميّة. هكذا، تمثّل المراكز العلميّة "عاملَ تغيير" (agents of change) في المجتمع سواءً من الجانب التربويّ، أو الاجتماعيّ، أو التنمويّ. وقد أظهرت عدّة من الأبحاث التربويّة مدى تأثير المراكز العلميّة التفاعليّة على تعلّم العلوم المجتمعيّ، فهي بحسب Ecsite (2008):

- تزيد من معرفة الزائر وفهمه للعلوم.
- تقدّم تجربةً تعلّميّةً ملتصقةً بالذاكرة من الممكن أن تؤثّر (على المدى البعيد) في توجّهات الزائر نحو العلوم وتصرّفاته.
- لها تأثيرات شخصيّة واجتماعيّة في الزائرين، وتشجّع تبادل المعرفة والعلم ما بين الأجيال المختلفة.
- لها تأثيرات اقتصاديّة.

يتيح تعلّم العلوم ضمن سياق المتاحف والمراكز العلميّة المجال لشتّى طرق التعلّم والفهم المختلفة، إذ يأتي الطلّاب بقدرات ومهارات مختلفة مما يجعل عمليّة التعليم عمليّة معقّدة، لكن في المركز العلميّ بإمكان الطالب تطبيق مهاراته بحريّة، والانخراط مع المعلومة بطريقته الخاصّة (Hofstein & Rosenfield, 1996). إضافةً إلى ذلك، إنّ المراكز والمتاحف العلميّة تقدّم فرصةً حقيقيّةً للطلّاب والزوّار للاحتكاك المباشر مع المعلومة والتجربة العلميّة، وأحيانًا العلماء بأنفسهم أيضًا، ممّا يوفّر عامل دهشة لدى الزائر. هذا يساعد ذلك على زيادة جودة التعلّم، والاهتمام بالعلوم عمومًا. للحصول على تعلّم علوم حقيقيّ من الضروريّ أن يتوفّر للمتعلّم التشجيع، وإثارة الفضول، والإقرار الذاتيّ بضرورة الفهم العلميّ، وإعمال الفكر المستقلّ (Hodson, 1996). وبما

أنّ المتاحف العلميّة توفّر_إلى حدّ ما_ هذه العوامل كافّة وتشجّع عليها، فإنّها تمثّل سياقات فعّالة لتعلّم حقيقيّ للعلوم.

ولا ينحصر دور المتاحف والمراكز العلميّة على التعلّم فقط، إذ إنّها أيضًا تشكّل مراكز مجتمعيّةً تهدف إلى خلق تغيير حقيقيّ في المجتمع. على سبيل المثال، توفّر مدينة العلوم في نابولي الايطالية (Citta della Scienza) نموذجًا جديدًا للمراكز العلميّة، فهي تتضمّن مركزًا تفاعليًّا للعلوم، ذا قبّة سماويّة، وحاضنة للشركات الناشئة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والصحّة، ومركزًا للعلاقات الدوليّة يهدف إلى خلق شراكات بحثيّة علميّة ما بين إيطاليا والعالم بإنابةٍ وتفويض من وزارة الأبحاث الإيطاليّة. إضافةً إلى ذلك، هي تقع في المنطقة الصناعيّة القديمة في مدينة نابولي، المنطقة التي أهملت ولم يُعد إعمارها. بالتالي فإنّ مدينة العلوم في نابولي تمثل مركزًا تنمويًّا مجتمعيًّا يعمل على نشر الثقافة العلميّة، وخلق فرص عمل للشباب، وإعادة بناء جزء مهمّ من المدينة، وتمثيل الحكومة لخلق شراكات علميّة فعّالة.

فرصة لنشر معارف أساسيّة للقرن الحادي والعشرين

كما ذكرنا آنفًا، إنّ البشريّة في لحظة حاسمة من تاريخها تستدعي منّا جميعًا الارتقاء بالوعي والمسؤوليّة الاجتماعيّة والتعزيز الكافي للثقافة العلميّة لمواكبة ما يحدث من تغييرات علميّة، ومناخيّة وطبيّة وتكنولوجيّة، وما ظاهرة الاحتباس الحراريّ والتغير المناخيّ، وتقنيّة الذكاء الاصطناعيّ، وأمن الحاسوب والمعلومات إلّا أمثلة على ذلك.

إنّ التعلّم الرسميّ المنهجيّ الأكاديميّ في المدرسة والجامعة وغيرهما ضروريّ جدًّا لأجل توظيف العلم في الحياة، لكن غالبًا ما تُهمَل هذه المواضيع العلميّة المعاصرة بين مطرقة منهاج المساقات التعليميّة كمًّا من جهة، وسندان المدّة الزمنيّة المتاحة من جهة أخرى. لذلك، فإنّ المتاحف العلميّة هي مساحات وفضاءات مهمّة للتطرّق إلى هذه الموضوعات المعاصرة في العلوم.

خاتمة

تطرّق المقال بسرعة إلى موضوع تعلّم العلوم غير الرسميّ بهدف تسليط الضوء على أهمّيّة المتاحف والمراكز العلميّة. وعلى الرغم من قلّة توفّر هذه المساحات في عالمنا العربيّ، فهي قيد النموّ، وثمّة العديد من المبادرات الملهمة في هذا المجال. ولا بدّ من ذكر ضرورة الخلط الدائم ما بين التعليم المدرسيّ والتعليم خارج المدرسة للوصول إلى منظومة تعلّم متكاملة يكون المعلّم جزءًا أساسيًّا فيها.

بيسان بطراوي
باحثة في مجال العلوم والمجتمع
فلسطين/ الولايات المتّحدة الأمريكيّة

المراجع:

- Amodio, L. (2013). Science Communication at Glance. In Anne-Marie Bruyas & Michaela Riccio (eds.), *Science Centres and Science Events: A Science Communication Handbook.* Springer.

- Battrawi, B., & Wahbeh, N. (2015). Towards a Vision for an Interactive Science Centre in Ramallah. *Rua Tarbawiyeh, 46 & 47,* 69-80

- Ecsite (2008). *The Impact of Science and Discovery Centres: A Review of Worldwide Studies.* The Science Centre Enrichment Activity Grant Project.

- Hodson, D. (1996). Practical Work in School Science: Exploring Some Directions for Change. *International Journal of Science Education, 18*(7), 755-760.

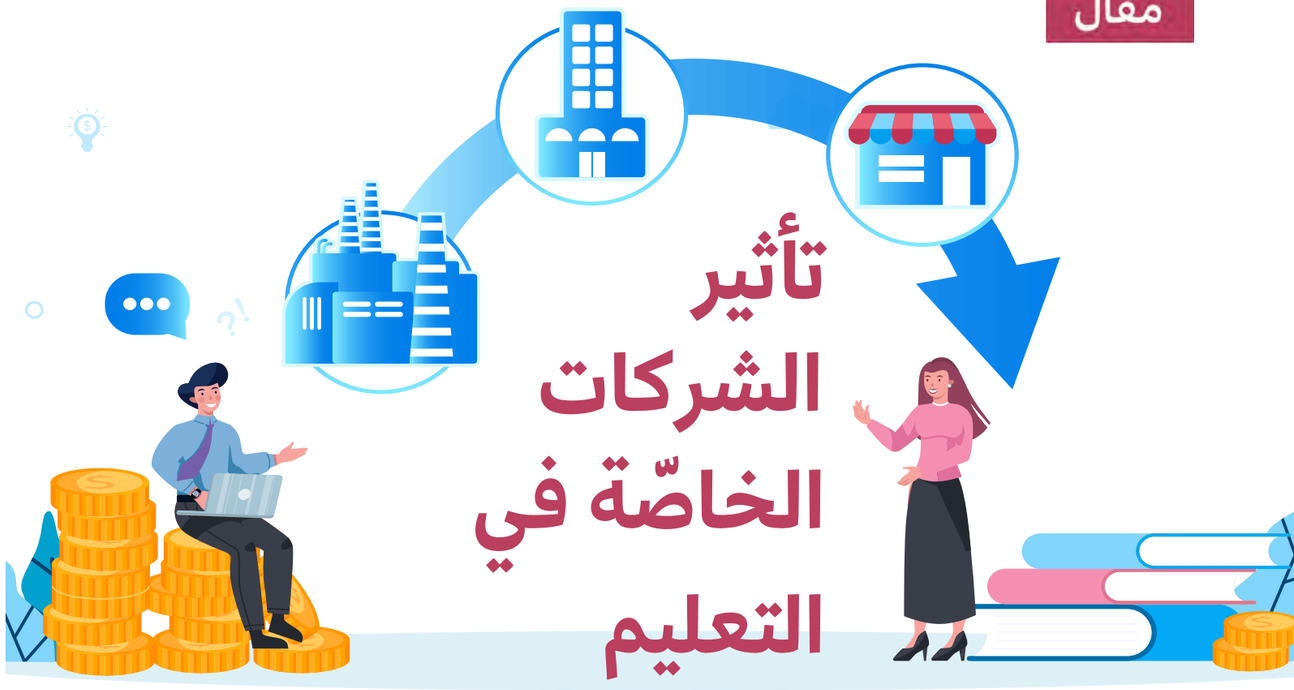
- Hofstein, A., & Rosenfield, S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education, 28,* 87-112.

- Liu, X. (2009). Beyond Scientific Literacy: Science and the Public *International Journal of Environmental and Science Education, 4* (3), 301-311.

- National Research Council (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places and Pursuits.* The National Academies Press.

- Siddiqi, A., Stoppani, J., Anadon, LD., & Narayanamurti, V. (2016). Scientific Wealth in the Middle East and North Africa: Productivity, Indigeneity, and Specialty in 1981–2013. *Plos ONE, 11*(11), e0164500.

مقال



تأثير الشركات الخاصّة في التعليم

دعم وتطوير أم سيطرة وتسليع؟

يوسف حرّاش

مقدّمة

تُعدّ مهمّة دعم التعليم وتطويره مسؤوليّة المجتمع بأطيافه، ابتداءً من الفرد، إلى الأسرة، ثمّ المؤسّسات الحكوميّة، مرورًا بالقطاع الخاصّ، المتمثّل في الشركات التي تقدّم منتجات وخدمات خاصّة للمؤسّسات التعليميّة الخاصّة والعموميّة. جدير بالذكر أنّ دور القطاع الخاصّ في تطوير التعليم في مستوياته كافّةً يتزايد بصورة كبيرة، خاصّة مع تطوّر أساليب التعليم ومناهجه، التي أصبحت تتّسم بالتنافس فيما بينها لتحقيق التميّز، واستقطاب أكبر عدد من المعلّمين والمتعلّمين بالإضافة إلى المسؤولين، والمهتمّين بالتعليم عمومًا.

في العالم العربيّ يمكن أن نلاحظ تباينًا واضحًا في مدى ارتباط دور الشركات الخاصّة بالتعليم، وهذا التباين يرجع إلى عوامل عديدة تشمل على سبيل المثال لا الحصر: الأوضاع السياسيّة والاقتصاديّة للدول العربيّة، إضافةً إلى مدى تركيز الحكومات والمجتمع على التعليم، دون أن ننسى بعض الجوانب الثقافيّة والتاريخيّة لهذه الدول.

هذا المقال يتطرّق إلى الخدمات التي يقدّمها القطاع الخاصّ لقطاع التعليم في العالم العربيّ، وذلك مقارنةً بما هو حاصل في الدول المتقدّمة، مع شرح مبسّط لمدى أهمّيّة هذه الخدمات والمنتجات في دعم التعليم وتطويره. في المقابل، يلقي المقال بعض الضوء على السلبيّات المحتملة لسيطرة القطاع الخاصّ على التعليم في حال عدم إنشاء الضوابط والقوانين التنظيميّة الخاصّة، مع الإشارة بإيجاز لواقع علاقات العمل بين الطرفين في العالم العربيّ، والتحدّيات التي تواجهها هذه الشراكة. أخيرًا، يركّز المقال على أهمّيّة توفير بيئة العمل والظروف المناسبة لزيادة فرص التعاون بين القطاع الخاصّ وقطاع التعليم، والأثر الإيجابيّ لهذا التعاون في نوعيّة التعليم.

الخدمات والمنتجات

1. الكتب المدرسيّة

إنّ إصدار الكتب المدرسيّة لم يعد حكرًا على المؤسّسات الحكوميّة، ووزارات التعليم فيها، بل أصبح للكثير من الشركات الخاصّة، ودور النشر نصيب في المحتوى التعليميّ المستخدم في الأقسام الدراسيّة في المدارس والجامعات، والجديد في الموضوع أنّ الكثير من المؤسّسات التعليميّة الحكوميّة أصبحت تستخدم كتبًا مدرسيّة صادرةً عن شركات ودور نشر خاصّة، و ذلك راجع إلى أنّ ميزة التنافسيّة التي تسيطر على سوق العمل الخاصّ ينتج عنها تطوّر وتقدّم سريعان في المنتجات والخدمات المقدّمة من طرف الشركات العاملة فيه، بالإضافة إلى مراعاة أعلى مستويات الجودة وأساليب العمل. على المستوى العالميّ، نجد العديد من الشركات ودور النشر الرائدة في إصدار الكتب المدرسيّة في مختلف الموادّ التعليميّة، وهي كتب ذات مستوًى عالٍ لدرجة أنّ إصداراتها تصل إلى الكثير من المدارس الحكوميّة والخاصّة في مختلف أنحاء العالم، أمّا على مستوى العالم العربيّ، فإنّه من الملاحظ عدم وجود الكثير من دور النشر والشركات الخاصّة التي تتخصّص بإصدار كتب مدرسيّة باللغة العربيّة، بالرغم من الحاجّة الماسّة إليها في ظلّ تدنّي مستويات التعليم في الدول العربيّة مقارنةً بنظيراتها الأوروبيّة والأمريكيّة مثلًا بشهادة كثير من المتخصّصين. ذلك يرجع بصورة أساسيّة إلى احتكار الحكومات عمليّة إنتاج الكتب المدرسيّة وتطويرها وبيعها (منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، 2017)، والذي يكون سببًا في تردّي نوعيّة المنتَج.

2. الوسائل والألعاب التعليميّة

تُعدّ الوسائل والألعاب التعليميّة جزءًا مهمًّا من المصادر التعليميّة، إذ تلعب دورًا مساعدًا في الشرح وتقريب المفاهيم لدرجة أنّها لا تُعدّ من العناصر المكمّلة في التعليم الحديث، بل تلعب دورًا محوريًّا في تحديد مدى نجاح العمليّة التعليميّة أو فشلها.

مع زيادة التركيز على الوسائل والألعاب التعليميّة، ونظرًا لتزايد الطلب عليها، ازدهرت سوق عمل الوسائل التعليميّة لتطلق العنان للمصنّعين للتنافس من أجل إنتاج أحدثها، وضمان وصولها إلى مستخدميها عبر شبكات التزويد العالميّة، فاتحةً المجال أمام الكثير من الشركات للمشاركة في تصنيع ما تحتاجه المؤسّسات التعليميّة من هذه المنتجات المهمّة وتوزيعها، وأهمّ الشركات العالميّة المنتجة للوسائل والألعاب التعليميّة المعروفة تنشط في أوروبا والولايات المتّحدة الأمريكيّة والهند والصين، لكنّ التحدّي يبقى في سهولة إيصال المنتجات إلى باقي أنحاء العالم خاصّةً العالم العربيّ بالطرق والتكاليف المناسبة وعبر القنوات الصحيحة. لذلك، يبقى السبيل الوحيد لتوفير هذه الموادّ في الدول العربيّة هو الاستيراد من الدول المصنّعة لها في ظلّ غياب القدرة على التصنيع المحلّيّ، وهو ما يخلق منافسةً ويمنع العدالة في وصولها إلى جميع المدارس لا سيّما الفقيرة منها.

3. البرامج والمنصّات التعليميّة الرقميّة

مع تطوّر التكنولوجيا ووسائل الاتصال في العالم، وجّه كثير من الشركات العاملة في المجال الرقميّ استثماراته صوب التعليم، ما خلق توجّهًا جديدًا للتعليم يعتمد على تسخير أحدث وسائل التكنولوجيا في العمليّة التعليميّة، معتمدةً في ذلك على توفّر المادّة العلميّة، ووجود البنيّة التحتيّة التي تدعم إيصالها إلى المتعلّم. نتيجة لذلك، برز نوع جديد من المحتوى التعليميّ الرقميّ يختلف عن الطرائق التقليديّة في التدريس التي تعتمد على النصّ والصورة بصورة أساسيّة، ليتعدّاها إلى استخدام وسائط متعدّدة كالصوت والفيديو والبرامج التعليميّة التفاعليّة، فأصبح محتوى الكتب المدرسيّة متوفّرًا على شبكة الإنترنت ليربط المعلّم بالمتعلّم افتراضيًّا دون الحاجة إلى التواصل داخل الفصول المدرسيّة طيلة الوقت، كما أنّ الكثير من المنصّات الرقميّة أصبحت توفّر كمًّا هائلًا من الكتب الإلكترونيّة للمتعلّمين، متيحةً بذلك إمكانيّة الوصول إلى مكتبات افتراضيّة كبيرة توفّر الكثير من الوقت والتكاليف لدرجة أنّ مفهوم المكتبة أخذ يتغيّر في أذهاننا تدريجيًّا.

في العالم العربيّ، تتباين مستويات إنتاج المحتوي التعليميّ الرقميّ واستخدامه من بلد إلى آخر، إذ نجد تفاوتًا واضحًا يرجع أساسًا إلى توفّر البيئة المناسبة لاستثمار الشركات

الخاصّة في هذا المجال، ونقصد هنا البنيّة التحتيّة والفرص الاستثماريّة إضافةً إلى برامج الحكومات فيما يخصّ التعليم.

4. الخدمات

تحتاج المؤسّسات التعليميّة باختلاف القطاع الذي تنتمي إليه إلى توفير العديد من الخدمات الضروريّة لعملها: النقل، والتنظيف والصيانة، بالإضافة إلى التغذية المدرسيّة. كلّ ذلك يصبّ في مصلحة العمليّة التعليميّة ويهدف إلى تحقيق الغايات المرجوّة منها.

وفي حين تعمل الكثير من المؤسّسات التعليميّة على توفير كلّ الخدمات المذكورة أو جزء منها داخليًّا عن طريق أقسام أو موظّفين تابعين لها، فإنّ نسبةً كبيرةً منها أصبحت تشتري تلك الخدمات عن طريق التعاقد مع شركات خاصّة بهدف رفع نوعيّة الخدمة المقدّمة من جهة، وخفض النفقات والتحكم بها بصورة أكثر فاعليّة من جهة أخرى.

في العالم العربيّ تتفاوت نسب التعاون بين قطاع التعليم والتعليم العالي من جهة، والقطاع الخاصّ من جهة أخرى، فنجد في بعض الدول أنّ القطاع الخاصّ يلعب دورًا كبيرًا في توفير العديد من الخدمات للمؤسّسات التعليميّة، ما يؤثّر بصورة مباشرة في نوعيّة التعليم ومدى انتشاره.

التأثيرات السلبيّة لسيطرة الشركات الخاصّة على قطاع التعليم

بالرغم من الدور الإيجابيّ الذي قد تلعبه الشركات الخاصّة في دعم التعليم وتطويره، لا يخلو هذا التعاون من السلبيّات، كما يشير كثير من الآراء الناقدة التي تحذّر من زيادة تكاليف التعليم، وتزايد الفروقات في مستوى التحصيل المدرسيّ بين المؤسّسات التعليميّة، في حال سيطرت الشركات الخاصّة على مصادر توريد المدارس والجامعات.

في هذا الصدد يشرح السورطي (2009)، أنّ "التخاصّيّة الاقتصاديّة" ورفع الحكومات يدها عن قطاع الخدمات بما فيه التربية والتعليم، عوامل من شأنها أن تؤدّي إلى سيطرة الشركات الخاصّة على المؤسّسات التعليميّة، وتحويلها إلى مصادر للربح أو سبل لتحقيق أهدافها الضيّقة، وهو أحد أوجه "تسليع التعليم" الذي عرّفه الكاتب على أنّه تحويل التعليم من رسالة سامية إلى سلعة تباع وتشترى، وتخضع إلى قانون العرض والطلب. ونخشى هنا زيادة الفجوة بين مستوى التعليم الرسميّ والتعليم الخاصّ وزيادة الفروقات الاجتماعيّة، فتعيد المدرسة عندها إنتاج الفروقات واللّاعدالة بدلًا من إسهامها في تحقيق المساواة.

مثال آخر على هذا التأثير السلبيّ أن يُعدّ عدم تبعيّة المحتوى التعليميّ في الكتب المدرسيّة الصادرة عن القطاع الخاصّ لرقابة ومعايير الحكومة سببًا في خروجها عن المألوف في بعض الأحيان مقارنةً بالكتب المدرسيّة الوزاريّة، وهو ما قد يشكّل عامل تهديد لقيم المجتمعات المحليّة وثوابتها، خاصّةً في العالم العربيّ، حيث ترتفع الدعوى إلى حماية الهُويّة والثوابت، في وقت امتدّت فيه يد العولمة، وطالت ما وراء الحدود لتجعل من التعليم قناةً من قنوات الدعاية التي تخدم أهدافًا تجاريّةً وسياسيّةً وأيديولوجيّة. من ناحية أخرى، فإنّ إبقاء المناهج التعليميّة القديمة التي لا تُطوّر، يُنتج عدم قدرة المؤسّسات التعليميّة المرتبطة بها على مواكبة التطوّر الهائل في شتّى مجالات العلوم والآداب وأساليب التعليم، وذلك يؤدّي إلى ظهور فجوة في التحصيل العلميّ بين الطلّاب المتخرّجين في هذه المؤسّسات التعليميّة، ونظرائهم الذين تلقّوا تعليمًا حديثًا يستخدم الكتب المدرسيّة الصادرة عن شركات النشر الخاصّة التي تعمل دائمًا على تحديث كتبها، بتحديث طبعاتها وتحسينها شكلًا ومضمونًا، ويُعدّ هذا التأخّر أحد أسباب عدم تساوي فرص التعلّم والعمل بين المتعلّمين والخرّيجين في عالم أصبحت فيه التنافسيّة ميزة أساسيّة.

في ما يخصّ الوسائل والألعاب التعليميّة، فإنّه من المهمّ الحديث عن مدى مطابقة الوسائل والألعاب التعليميّة لمختلف معايير السلامة والملاءمة المتعارف عليها، ذلك غير مدى قدرتها على تحقيق الغايات المرجوّة منها، وهذا الحديث بدوره يقودنا إلى التفكير في أهمّيّة وضع آليّات الرقابة والضوابط الخاصّة، التي تسمح باستخدام الوسائل التعليميّة على أحسن وجه، والحيلولة دون تأثيرها سلبًا في المستخدم، سواءً أكان معلّمًا أم متعلّمًا.

أبرز التحدّيات

بالرغم من وضوح أهمّيّة تعزيز الشراكة بين القطاع الخاصّ وقطاع التعليم في العالم بصورة عامّة، وفي الدول العربيّة على وجه الخصوص، تبقى هذه الشراكة في العالم العربيّ إلى يومنا هذا رهينة كثير من التحدّيات التي تلقي بظلالها على تحقيق المصلحة المشتركة للقطاعَيْن، وتؤدّي إلى التأخّر في النهوض بمستويات الخدمات الضروريّة بما فيها التعليم.

ولمّا كانت الشركات الخاصّة في الدول العربيّة تمارس نشاطها ضمن أطر تحدّدها الحكومات في مجال الأعمال والاستثمار، فإنّ عدم توفير البيئة الاستثماريّة الملائمة لنشاط الشركات يبقى العائق الأكبر أمام تحقيق تقدّم في الشراكة بين قطاع التعليم والقطاع الخاصّ، ونعني بالبيئة المناسبة للاستثمار ذلك الوسط الذي يسهّل إنشاء الشركات وتسييرها بمحاربة البيروقراطيّة، وتقديم التمويل اللازم لتوسيع مجال العمل، بالإضافة إلى توفّر البنية التحتيّة الداعمة للاقتصاد عمومًا.

من ناحية أخرى، إنّ استمرار احتكار الحكومات للتعليم والعمليّات المساندة له يضع حاجزًا أمام القطاع الخاصّ في المساهمة في الدعم والتطوير، ويمنع إضفاء ميزة التنافسيّة عليه، وهي ميزة من شأنها أن تؤدّي إلى التسابق من أجل تقديم نوعيّة تعليم أفضل بين المؤسّسات المعنيّة بما يخدم الأهداف المرجوّة منه.

أخيرًا، تجدر الإشارة إلى أنّ النظرة التقليديّة للتعليم السائدة في العالم العربيّ تحدّ من مدى تطوّره وازدهاره، وهي تلك النظرة التي ترى أنّ التعليم مجرّد مهمّة بسيطة تضطلع بها الحكومة دون غيرها، والواقع أنّ الجميع معنيّ بالمساهمة في بناء التعليم في الدول، لأنّ تضافر الجهود سيؤدّي إلى نتائج أفضل في هذا المجال.

خاتمة

إنّ واقع سوق الأعمال، والتطوّر الحاصل فيها يشيران إلى أنّ دور القطاع الخاصّ وانخراطه في التعليم قابل للزيادة والتطوّر، وذلك مرتبط بمدى توفير البيئة والظروف المناسبة لتشجيع هذا التكامل المهمّ بين القطاعات الحيويّة في الدول العربيّة. وممّا لا شكّ فيه، أنّه كلّما زاد انخراط القطاع الخاصّ في التعليم بتوفير منتجات وخدمات أكثر كلّما زاد مستوى التعليم وتطوّر أكثر، شرط أن يتمّ خلق نقطة توازن من طرف الحكومات تسمح بتشجيع استثمار الشركات الخاصّة في مجال التعليم بما يحقّق المصلحة المشتركة للطرفين دون الإخلال بمعايير التعليم ورسالته الأسمى، أو زيادة تكاليفه تفاديًا لخلق الفجوة بين التعليم الرسميّ والتعليم الخاصّ.

من أجل بلوغ هذا الهدف، يتوجّب على الحكومات وضع الآليّات ودراسة السبل التي تتيح هذا النوع من الاستثمار المجدي، وتوفير ضوابط وقوانين رقابيّة تنظّم عمل الشركات وتسهّل مهمّتها، على ألّا تكون تلك الضوابط مستوردة من الخارج، بل ويجب أن تكون نابعةً من قيم المجتمع وأهدافه، كما يتوجّب على الشركات التي تتعامل مع المؤسّسات التعليميّة بمختلف أنواعها أن تراعيَ مسؤوليّتها الاجتماعيّة، وألّا تجعل الربحيّة غايةً تبرّر المساهمة في الإضرار بالمنظومات التعليميّة العربيّة، لأنّ الهدف الأسمى للتعليم هو تنشئة أجيال تساهم في بناء النهضة المنشودة.

يوسف حرّاش
مسؤول العقود والمشتريات
الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
الجزائر/ قطر

المراجع:

- السورطي، يزيد. (2009). *السلطويّة في التربية العربيّة*. سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 140-125 .pp.

- منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة. (2017). *التقرير العالمي لرصد التعليم المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهّداتنا*.

مبادرة "ألكسو" للتعلّم المفتوح والتعليم الإلكترونيّ وقت الكورونا

أطلقت المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" في بداية شهر آذار من هذا العام مبادرةً بعنوان "مبادرة الألسكو للتعليم الإلكترونيّ لمجابهة انقطاع التعليم بسبب أزمة كورونا". جاءت المبادرة حرصًا من المنظّمة على المساهمة في ضمان استمراريّة التعليم في الظرف الراهن الذي فرضه وباء كورونا الذي أدّى إلى إغلاق المدارس وتعطّل الدراسة. لم تكن المبادرة استجابةً للأزمة الطارئة فقط، بل كانت استكمالًا لمسار انتهجته المنظّمة نحو تضافر الجهود العربيّة في مجال التعليم الإلكترونيّ من خلال منصّة الموارد التعليميّة العربيّة المفتوحة، والتعليم الإلكترونيّ (MOOCs).

تسعى المبادرة إلى تحقيق أربعة أهداف رئيسة:

1. المساهمة في إيجاد حلول تقنيّة بديلة، بالاستفادة من مزايا استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم، لمجابهة انقطاع الدراسة في المؤسّسات التعليميّة في الدول العربيّة، وضمان استمراريّة التعليم.
2. تمكين الطلّاب والمعلّمين العرب من الولوج مجّانًا إلى المحتويات التعليميّة العربيّة المتاحة عبر منصّات الألكسو، ومختلف المواقع والبوّابات المتخصّصة في الدول العربيّة.
3. تنظيم دورات تدريبيّة عبر منصّة الألكسو للتدريب الإلكترونيّ لفائدة المعلّمين في الدول العربيّة، مع تقديم الدعم الفنّيّ والمرافقة اللازمة لتمكينهم من حسن استخدام المنصّات والأدوات الخاصّة بإنتاج المحتويات التعليميّة وإتاحتها.
4. تعزيز التعاون والشراكة مع الجهات المتخصّصة، والمنظّمات، والمؤسّسات، والخبراء، والشركاء الفاعلين في مجال التعليم الإلكترونيّ، وتبادل التجارب، والخبرات، وأفضل الممارسات، والحلول التكنولوجيّة لضمان استمراريّة التعلّم والتعليم خلال فترة تعليق الدراسة بسبب الأزمات.

ترجمت المبادرة أهدافها واقعيًّا بإتاحة شبكة الموارد التعليميّة العربيّة المفتوحة، ومنصّة رواق الألكسو لجمهور المعلّمين والمتعلّمين في أنحاء العالم العربيّ كافّةً. أمّا الشبكة العربيّة للموارد المفتوحة، فهي تعدّ المدخل الموحّد إلى كلّ المحتويات التعليميّة التي يتمّ تطويرها في مختلف الدول العربيّة. كما أنّ "الشبكة" تُمكّن المستخدمين من عدّة أدوات تخوّلهم إنشاء المحتويات الرقميّة وإضافتها ورفعها على الشبكة، وإسنادها بالتراخيص المناسبة ومشاركتها، والتشبيك بين الخبرات التعليميّة المتنوّعة. تنوّعت هذه الأدوات، ونذكر منها:

- إرسال الموارد التعليميّة التي أعدّت مسبقًا وإضافتها وإتاحتها عبر روابط وعناوين مخصّصة على شبكة الإنترنت (منصّات وطنيّة، مواقع متخصّصة)، وتنظيمها وفهرستها عبر إضافة المعايير، والبيانات الوصفيّة ذات الصلة، وتخصيص الترخيص المفتوح المناسب.
- مؤلّف الموارد، وهو أداة إنشاء المحتوى الرقميّ، وإدارته ما يمكّن مؤلّفي الموارد التعليميّة من تحرير المحتوى التعليميّ الرقميّ وتقديمه في صورة وحدات تعليميّة، ثمّ إضافة البيانات الوصفيّة اللازمة لتسهيل عمليّة التنضيد الآليّ للموارد التعليميّة ليكون البحث والوصول أكثر نجاعة وفاعليّة.

إتاحة استخدام تلك الأدوات، مكّن المعلّمين من تحقيق الآتي:

- الجمع بين محتويات رقميّة بأشكال مختلفة (نصّ، وصور، وملفّات صوتيّة، ومقاطع فيديو).
- حفظ المحتوى الرقميّ على صورة موارد تعليميّة مفتوحة، وجعل ترخيصه أمرًا سهلًا.
- مشاركة المحتوى مع المعلّمين والمتعلّمين والمهتمّين من أنحاء العالم جميعها.
- إمكانيّة طباعة الموارد وتنزيلها على هيئة ملفّات PDF، كما يمكن أيضًا تنزيل كلّ ملفّات الوسائط المتعدّدة المتضمّنة في هذه الموارد.
- إمكانيّة إنشاء موارد جديدة باستخدام وثائق جوجل Google Docs أو مواقع مشابهة، والتعديل عليها، إذ من المتاح العمل الجماعيّ على الوثيقة.
- تعديل المحتوى المفتوح، وتكييفه حتّى يتناسب مع الخاصّيات الأساسيّة للموادّ الواقعة ضمن ترخيص المشاع الإبداعيّ، وكذلك المتطلّبات الخاصّة للدولة، والاحتياجات الخاصّة للمتعلّم والفصول الدراسيّة.
- تركيب الموارد التعليميّة المفتوحة ودمجها، إذ يمكن تركيبها، ودمجها، وتعديلها، وتكييفها، وتخصيصها، وإعادة تنظيمها وصياغتها، لتصبح الموارد القديمة المتاحة مادّة أوّليّة لإنشاء موارد جديدة.

لضمان بناء هيكليّة قاعديّة للشبكة العربيّة تعمل على تحقيق أهدافها المرجوّة وتقديم العون للمعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء، تمّ تعيين منسّقين وطنيّين في الدول العربيّة الأعضاء، وذلك ضمانًا لتوفّر معايير الجودة والمصداقيّة في المحتويات الرقميّة التي تُدرج على مستوى كلّ دولة. كما تكوّن مجموعات تتضمّن المحتويات التي أُنشئت، وتنظّم حسب المصدر. حتّى كتابة هذه السطور، كان إجماليّ مجموعات العمل اثنين وعشرين مجموعةً تمثّل الدول العربيّة الأعضاء في المنظّمة.

تعتمد مبادرة ألكسو للتعلّم المفتوح والتعليم الإلكترونيّ وقت الكورونا على تقديم الدروس الإلكترونيّة من خلال الشراكة مع مؤسّسة رواق، وتمّ اعتماد منصّتها المركزيّة "رواق الألكسو" لدروس "مووك".

يمكن تحديد مراحل إنتاج الدروس التفاعليّة عبر الخطوات الآتية:

1. إعداد دروس إلكترونيّة مفتوحة في عدّة تخصّصات جاذبة، استجابةً للطّلبات الكبيرة الملحّة في هذا المجال.
2. استضافة الدروس التي طوّرها المدرّسون من مختلف الجامعات ومؤسّسات التّعليم والتّدريب في الوطن العربيّ على منصّة "رواق الألكسو"، واستغلالها في الدورات.
3. تنظيم دورات تعريفيّة لنشر الوعي حول استخدام التعلّم الإلكترونيّ المفتوح في كلّ المراحل التعليميّة والإفادة القصوى من مزاياه.
4. تنظيم دورات تدريبيّة في مجال إنتاج الدّروس الإلكترونيّة المفتوحة واستغلالها، وذلك لفائدة المدرّبين والمدرّسين في الدول العربيّة.

في إطار المبادرة، قدّمت دورات تدريبية عدّة للمعلّمين والطلّاب لمساعدتهم على استخدام المنصّات والأدوات التكنولوجيّة في ممارساتهم التعليميّة والتعلّمية. آخر تلك الدورات قُدّم في تشرين الأوّل حيث انتهى المعلّمون من التدرّب على نظام الفصول الافتراضيّة ClassIn. ويمثّل هذا النظام برنامجًا تعليميًّا يمكن استخدامه للتعلّم المتزامن عبر الإنترنت (الاتّصال الصوتيّ والفيديو)، ويتضمّن خدمات عدّة: اللوح الأبيض، والتخاطب المتزامن، والعمل التعاونيّ، كما يوفّر للمعلّمين القدرة على إنشاء أنشطة وسائط متعدّدة بما يتناسب مع أنماط التعلّم المختلفة، ويحقّق المرونة في التعلّم. قدّمت المبادرة خدمات هذا البرنامج باللغة العربيّة، مع إتاحة الفرصة للحصول على شهادات معتمدة من المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم فور الانتهاء من الدورات التدريبيّة المعلن عنها تباعًا عبر صفحة المنظّمة على وسائل التواصل الاجتماعيّ.

إعادة اختراع التعليم

صَدرَ كتاب "إعادة اختراع التعليم" لإسماعيل سراج الدين، في طبعته الأولى، عن مكتبة الإسكندريّة عام 2015، وهو في الأصل مجموعة أفكار ألقاها الكاتب في محاضرة باللغة الإنجليزيّة في الاتّحاد العالميّ للجامعات، نُقلت إلى العربيّة، حسب قوله، سدًّا لفجوة التنظير في قضيّة إصلاح التعليم في مصر والعالم العربيّ.

احتوى الكتاب على مقدّمة وأحد عشر فصلًا في موضوعات متنوّعة وثيقة الصلة بمشكلات التعليم، مقترحًا الحلول لتجاوزها. وانصبّ التركيز من بداية الكتاب إلى نهايته على قضيّة إصلاح نظام التعليم والتدريب في مصر خاصّةً والعالم العربيّ عمومًا، في ظلّ التغيّر العالميّ السريع الذي فرضته ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، التي أفرزت ثورة المعرفة الجديدة، مشدّدًا على كون سياسات الماضي، مهما كانت ناجحةً، ليست بالضرورة هي الأنسب لمواجهة تحدّيات المستقبل.

يؤكّد الكتاب، في إشارة إلى أعطاب منظومة التّعليم، على أنّ العمليّة التعليميّة في مصر طغت عليها الرغبة في إخراج أعداد كبيرة من الخرّيجين، ويكون ذلك أحيانًا على حساب مضمون العمليّة التعليميّة نفسها، وهو في نظره ما يُسهم في تخلّف منظومة التعليم والتدريب عن تلبية متطلّبات العصر.

ويرى الكتاب أنّ الإصلاح الأساسيّ لنظام التعليم والتدريب يتطلّب الخروج عن الرؤية النمطيّة التي تربط بين الشهادة الدراسيّة والتوظيف، ويدعو إلى الانخراط في السياق العامّ لعالم القرن الحادي والعشرين، المتّجه نحو "الاقتصاد المعرفيّ" الذي يقوم على العِلم والمعرفة، وعلى خدمة شعار التعلّم مدى الحياة.

ويتوقّع الكتاب، فيما لو سعت مصر والعالم العربيّ إلى إصلاح نظام التعليم والتدريب، أن يحدث تغيير في تركيبة مؤسّسات التعليم والتعلّم، وفي المختبرات العامّة والخاصّة ومعاهد البحوث أيضًا، إذ سيصبح التعلّم المستمرّ أكثر من مجرّد شعار؛ إنّه سيصبح ضرورةً اقتصاديةً، وسيتطلّب السوق مهارات جديدةً، وتُجبَر الشركات على التنمية المستمرّة لمهارات قوّة العمل الخاصّة بها. ومن المرجّح أن يَمُسّ التحوّل في التّعليم المحتوى، والمشاركين، والطرائق، والتنظيم المؤسّسيّ. ينتقل الكتاب إلى الكشف عن شروط مواكبة مصر للتحوّلات العالميّة الراهنة، ومن ضمنها توفير مناخ عامّ منفتح يسمح بازدهار الدمقراطيّة وتقدّم العلم، ويُكرّس التّسامح وحبّ الاستطلاع والنقد البنّاء، بوصفها قيمًا يتعيّن تعزيزُها، لأجل تقدّم العِلم وتعميق النظرة العلميّة العقلانيّة ونهجها القائم على الأدلّة والدعوة إلى التعقّل. ويضيف الكتاب أنّ مواكبة العصر لا تعني أن نكون مجرّد مستهلكين للتكنولوجيا، بل ينبغي أن نُعزّز قدراتنا، بصورة أكبر، في مجال البحث العلميّ وتطوير التكنولوجيا، لنتحوّل فعليًّا إلى مُنتجين للمعرفة، مؤكّدًا أنّ تطوير القدرات الذاتيّة في مجال العلوم والتكنولوجيا لا يُعدّ ترفًا، بل هو ضرورة مطلقة ستؤدّي حتمًا إلى إعادة تصميم البنية التحتيّة للمعرفة بما فيها نظام التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة ما بعد الدراسات العليا، والمؤسّسات البحثيّة في الجامعات، والمختبرات المستقلّة والتابعة للقطاع الخاصّ، والبنيات الداعمة

والتي تتمثّل في المكتبات ودور المحفوظات والمتاحف، ما سيفضي إلى تحوّلها، ومساهمتها بصورة فعّالة في خلق وظائف وفضاءات جديدةً لممارسة الثقافة.

ينتهي الكتاب إلى أنّ إصلاح النظام التعليميّ ومؤسّسات البحث العلميّ في تفاعل مع التقدّم التكنولوجيّ المذهل، والاكتشافات العلميّة الحديثة، سيُبوّئ مصر مرتبة الدول المؤثّرة في صياغة الشكل المستقبليّ للعالم. ويُراهن الكتاب في ذلك على أمرين هما: التخلّص من البيروقراطيّة الخانقة التي تقوم على الأقدميّة، ودعم الشباب وإتاحة حريّة الابتكار والتنفيذ لهم.

المؤلف: إسماعيل سراج الدين
الناشر: مكتبة الإسكندريّة، وحدة الدراسات المستقبليّة
سنة النشر: 2015
عدد الصفحات: 90
الطبعة: الأولى

مقال

كي لا نقتلَ ثقافة التعلّم

أحمد مصطفى عيد

تقديم

من القيمِ المحوريّة في العمليّة التعليميّة، والمشتركة بين المناهج والموادّ الدراسيّة على اختلافها قيمةُ التعلّم، بمعنى أن نستكشف في الطالب رغبته الذاتيّة في التعلُّم، وأن نعمل على تحفيزِها وتطويرها إلى أن تتمثّل في حياته قيمةً أساسيّةً وعيًا وممارسةً، فيصبح التساؤل، والتفكير، والبحث، واكتساب المعلومة مهاراتٍ ملازمةً للطالب طيلة حياته الدراسيّة بدايةً، وطيلة حياته العمليّة نهايةً. وبما أنّ المناهج التعليميّة تتّفق على هذه القيمة من جهة المبدأ، فإنّ هذه المقالة ستلقي نظرةً على بعض الممارساتِ الميدانيّة التي قد تؤثّر سلبًا في تقديم هذه القيمة وتفعيلها لدى الطلبة.

ممارسات تقتل التعلّم

على الرغم من الاتّفاق على مركزيّة الطلبة في عمليّة التعلّم، وعلى أنّ من أبرزِ أهداف المناهج الدراسيّة إعدادَ أشخاص يؤمنون بأنّ اكتساب المعرفة عمليّة لا تنتهي بانتهاء مرحلة الدراسة، فإنّ هذه الأهداف تتعرّض لبعض الممارساتِ التي من شأنها أن تصوّرها بصورةِ أهدافٍ يمكنُ إرجاؤها وتأجيلها أو حتّى تجاوزها لسببٍ أو لآخر، ولعلّ أبرز هذه الممارسات ما يأتي:

1- إعطاء الأولويّة لإنجاز المادّة أو تطبيق الخطّة بحرفيّتها، وعدم العناية بما تثيره من أفكار وتساؤلات:

يبدأ المعلّم الكُفءُ الفصلَ الدراسيّ وقد أعدّ منهاجًا شاملًا متكاملًا، يوازن في محتواه بين الحقائق والمعلومات وبين الجانبِ النقديّ الذي يفسح المجال للطلبة ليتأمّلوا فيما يدرسونه، ويفكّروا في أبعاده، ويسعوا لتتبّع فضولهم الذاتيّ وأسئلتهم الخاصّة فيما يتعلّق بتفاصيل هذا المحتوى، الأمر الذي يغني عمليّة التعلّم بالأسئلة والنقاش بين الطلبة والمعلّم، وبين الطلبة أنفسهم، وبحلقات المناظرة والجدل، وبالبحث واستخراج المعلومات وعرضها. وبعد مضيّ بضعة أسابيع من الفصل الدراسيّ، تزدحم المهمّات والواجبات المطلوبة من المعلّم والطلبة. ومع الأخذ بعين الاعتبار مجموع الموادّ التي يدرسها الطلبة، إلى جانب السقف الزمنيّ لإعداد التقييمات وتقاريرها، فإنّ حالة النشاط المعرفيّ هذه تتعرّض لنوع من الاختزال، وأحيانًا التجاوز تمامًا، وتصبح أولويّة العمل مع الطلبة إنجاز الجزء المطلوب من المحتوى، استعدادًا للتقييم الذي يجب أن يغطّي كمًّا محدّدًا منه.

من شأنِ هذا السلوكِ أن يوحيَ بأنّ هذا التعلّم الخلّاق الذي ابتُدئَ به الفصل ما هو إلا حالةٌ طارئة مؤقّتة، محكومة بفائض الوقت ما دام متوفّرًا، ويمكن (إذا دعا الأمر) أن ننحّيه أو نستثنيه، وأمّا ما لا يتمّ التعلّم إلّا به، والذي له الأولويّة القصوى، فهو إنجاز المادّة المقرّرة في الوقت المحدّد بغضّ النظر عن تفاعل الطلبة معها، وفرصتهم لتأمّلها والتفكير فيما تعرضه من موضوعات، وإثارة الدافعيّة لتتبّع تفاصيلها والبحث في سياقاتها، فيغدو كمّ التعلّم مقدَّمًا على نوعيّته.

2- مركزيّة المعلّم في تناول المادّة، تبعًا لبناء المنهاج، أو لأساليب عرضه:

في هذا الجانب تنشأ المشكلة من إحدى زاويتين:

* المحتوى التعليميّ غير المتوازن، الذي يقوم على ضخّ كمٍّ كبير من المعلومات التي يُكلَّفُ الطلبة باستظهارها وإتقانها والدوران في فلكها فقط، ولا يقرن المحتوى المعرفيّ بعوامل التحفيز وإثارة دافعيّة الطالب، ولا بالمحتوى النقديّ أو الجدليّ.

* الأساليب التي يقدَّم من خلالها المحتوى - وإن كان في مخطّطه تفاعليًّا - إذ من شأن الأساليب غير الملائمة أن تحوّل أشدّ الموادّ التعليميّة تفاعليّةً وإذكاءً لحماسِ الطلبة إلى مادّة جامدة مكوّنة من كتاب فملخّص فحفظ فاستذكار، ولا دافع وراء ذلك إلى تساؤل أو تفكير أو بحث. يؤدّي ذلك إلى مركزيّة المعلّم في عمليّة التعليم؛ فهي في جُلِّها تقومُ على عرضِه للمادّة وشرحه لتفاصيلها، ما قد يؤكّد للطلبة أنّ التعلّم مقتصرٌ على دور المعلّم، وأنّ المعرفة مُعادِلةٌ فقط للمادّة المقدّمة داخل الغرفة الصفّيّة. وطبيعيٌّ _والحال كذلك_ أن يغدوَ التقييم قائمًا على معرفةِ الطالب بالمحتوى مقتصرًا عليها، بعيدًا عن ملاحظة أثر ما يتعلّمه الطالب في تكوينه المعرفيّ، وتطوُّر مَلَكاته التعلّميّة _إن صحّ التعبير_ المتمثّلة في قدرته على تأمّل المحتوى المطروح، ومناقشته ونقده، وحافزه الذاتيّ لإثراء معلوماته عنه، وصولًا إلى تكوين مفهوم أو وجهة نظر خاصّة، فالأثرِ الذي يُحدِثه ذلك كلّه في حياته ومحيطه.

3- عدم إعطاء الطلبة بعض "صّلاحيّات التعلّم":

هذه النقطة ذات صلة بسابقتها؛ إذ تعزّز بدورها من مركزيّة المعلّم في عمليّة التعلّم، إلّا أنّه من الأفضل إفرادها بالحديث لعلاقتها، بعيدًا عن المنهاج وأساليب تناوله، بالعنصر الرئيس في عمليّة التعلّم، ألا وهو الطلبة،

ومساهمتهم الفاعلة، كما تشعرهم بمسؤوليّة التعلّم الواقعة عليهم. هذه المسؤوليّة التي تترتّب عليها إجراءات عمليّة من قِبَلهم يجسّدها وعيهم ومتابعتهم للمحتوى الذي تطرحه المادّة، وسعيهم للمشاركة في إثرائه بالمناقشة والإضافة والتوسّع وتشارُك المعرفة والخبرات. والمقصود بصلاحيّات التعلّم إجراءاتٌ عديدة قد تكون شائعةً معروفةً في الحياة المدرسيّة، إلّا أنّ علينا تكثيفها، وجعلها فقرةً دائمةً في تخطيط الموادّ الدراسيّة، والأهمّ أن يرى الطلبة تأثيرها وقدرتها على التغيير في واقع التعلّم.

يمكن إجمال هذه الإجراءات فيما يأتي:
- مساهمة الطلبة في تقييم أعمال بعضهم بعضًا بالملاحظة والنقد والتغذية الراجعة؛ فلا يقتصر تقييم أعمالهم على المعلّم، بل يتحمّل الطلبة بعض المسؤوليّة في ذلك.

- تفعيل تبادل الأدوار بين المعلّم والطلبة في عدّة مجالات، كتكليف الطلبة بتقديم بعض الدروس وإدارتها، وحثّ الطلبة على تبادل خبرات التعلّم، وأن يضطلع الطلبة بمهمّة مساعدة زملائهم والإجابة عن تساؤلاتهم بإشراف المعلّم. مثل هذه السلوكيّات تثبت للطّلبة أنّهم قادرون على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم، وأنّهم شركاء معاونون للمعلّم في عمليّة التعلّم، إضافةً إلى أنّها تشحذ _عمليًّا_ مهاراتِ التعلّم التي يجب تزويد الطلبة بها من أجل إعداد متعلّمين مدى الحياة (Lifelong learners).

- تجنّب مفهوم الإجابة النموذجيّة، بمعنى الإجابة الواحدة المعتمدة التي على الطلبة التزامها، أو محاكاتها والاقتراب منها قدر الإمكان، والاكتفاء بالاتّفاق على طبيعة الإجابة وما يجب أن تتناوله؛ لأنّ من شأنّ الإجابة النموذجيّة أن تجعل من تفكير الطالب _دونَ وعيٍ أحيانًا_ مقولبًا مقيّدًا بإطارٍ مُحدّد، وما عليه إلّا أن يتحرّك ضمنه، بدلًا من التعبير عن أفكاره بحريّة.

- إشراك الطلبة في تقييم نوعيّة المادّة وطريقة عرضها؛ أي إبداء رأيهم فيما تعرضه من موضوعات، وتلبيتها لاحتياجاتهم واهتماماتهم، وإفساح المجال لهم لاقتراح البدائل التي يرونها أقدر على محاكاة طموحاتهم تجاه المادّة، إلى جانب اقتراح ما يفضّلونه من أساليب تضمنُ إقبالهم وتفاعلهم.

إنّ تفعيل هذه الإجراءات كفيل بأن يجعل الطلبة يدركون دورهم ومسؤوليّتهم في التعلّم، وأن يعتادوه ممارسةً يوميّةً، وأن يطوّروا ما يلزمهم لذلك من مهارات.

4- غياب القدوة المتعلّمة:

حينما يدورُ الحديث عن المعلّم الناجح والصّفات التي ينبغي أن يتحلّى بها، عادةً ما يتبادرُ للذّهن أنّ المعلّم الناجح معلمٌ يتقنُ التدريس ويحبّه، ولا يؤخذ بالحسبان أنّ المعلّم الناجح يحبّ أن يتعلّم بقدر ما يحبّ أن يعلّم، وأنّه يبحث عن المعلومة أو المهارة الجديدة في الوقتِ ذاته الذي يشارك طلبته معارفه وخبراته.

إنّ غيابَ القدوة المتعلّمة يجعلُ من كلّ محاولات تحفيز التعلّم الذاتيّ وتطوير مهاراته عمليّة منقوصة تفتقد للتّجسيد الحيّ لهذا الفضول وهذه المهارات؛ فحين لا يرى الطلبة من المعلّم إلّا جانب نقل المعرفة، أو توجيه الطلبة إلى العثور عليها، ولا يرونَ جانب التساؤل، والشكّ، والبحث، والاستعانة بمصادر التعلّم المختلفة لإثراء المعرفة وتعزيزها، كما لا يلمسون حرصًا من المعلّم على التطوير المستمرّ لأساليب التعليم ومهاراته، فإنّنا تلقائيًّا نؤكّد للطّلبة أنّ التعلّم ليس إلّا مرحلةَ الدراسة، ولا تلبث هذه المرحلة أن تنتهي، وعندها يتوقّف التعلّم، ونؤكّد إلى جانب ذلك اختصار مصادر المعرفة في المعلّم فقط، الذي يملك المعرفة، ولديه الإجابة الصحيحة عن كلّ سؤال.
إنّ الصورة الواقعيّة لعمليّة "التعلّم" الناتجة عن الممارسات السابقة ستكون كالآتي:

التعلّم عبارة عن نشاط مرحليّ مؤقّت، لا بدّ من اجتيازه بنجاح للوصول إلى المرحلة التالية، هذا النجاح يتمثّل في تحصيل النتائج المطلوبة لإنهاء هذه المرحلة، ولتحقيق هذه النتائج على الطلبة أن يظهروا معرفةً جيّدةً بالمحتوى الذي تمّ تناوله خلال الفصل أو العام الدراسيّ، وإذا ما واجه الطالب صعوبةً في بعض تفاصيل المحتوى الدراسيّ، فما عليه إلّا التوجّه إلى المعلّم الكفيل بحلّ مشكلات التعلّم كافّةً.

الخلاصة

إنّ صورة التعليم هذه _إلى جانب تعارضها مع المناهج التعليميّة كافّة، ومع أساسيّات المفاهيم التربويّة_ قد تلقّت وسطَ ظروف التعليم الراهنة في ظلّ جائحة كورونا هزّتها الأخيرة، وذلك من خلال المفاهيم التعليميّة التي أثبتتها الجائحة عمليًّا؛ إذ أسهمت في تعزيز مسؤوليّة الطالب في عمليّة التعلّم، وأثبتت أنّ التعلّم أكبرُ وأدومُ وأوسع من الغرفة الصفّيّة والحصّة الدراسيّة والكتاب المقرّر، ولعلّ من أهمّ ما أكّدته هذه الأزمة أنّ نجاح المعلّم _إلى جانب كفاءته التدريسيّة_ ونجاح الطالب _إلى جانب متابعته للمحتوى الدراسيّ_ مرهونان بقدرة كليهما على تعلّم المهارات الجديدة، وتطوير وسائلهما وأساليبهما التعليميّة والتعلّميّة، ومجاراة التغيّرات المحيطة بسرعة واقتدار. لقد كان التعليمُ في ظلّ أزمة كورونا، برهانًا حقيقيًّا على أنّ عناصر العمليّة التعليميّة جميعًا متعلّمون، وما علينا إلّا أن نجعل من معطيات هذا الظّرف الخاصّ استراتيجيّةً دائمةً وسلوكًا عامًّا.

أحمد مصطفى عيد
معلّم لغة عربيّة
الأردنّ

مقال

المعلّم الذي نريد

هيفاء نجّار

المدرسة ليست مكانًا للتعلّم فقط، هي مختبر تتلاقح فيها الأفكار والرؤى، ومنتدًى للحوار والجدل الدائم، وميدان للإبداع والابتكار، ومنطلق للتغيير. وهي بذلك ليست مجرّد حيّز جغرافيّ بل مساحة نفسيّة تتجاوز التحديد والثبات؛ لأنّ كلّ ما فيها متحرّك ومفتوح على اللّانهاية.

هي مجال لولادات متعدّدة للمعلّم والطالب على حدّ سواء، وسفر دائم داخل الذات يكشف عن مجهولات داخل المعلّم والطالب، ويميط اللثام عن أسئلة أعمق ما فيها أنّها تظلّ بلا أجوبة، بل أنّها تولّد أسئلةً تلو أسئلة.

ولكي تغدوَ هذه المدرسة مساحةً نفسيّةً خصبةً ثرّةً فإنّه ثمّة عوامل عديدة تلعب دورًا في ذلك، لكن يبقى المعلّم هو الأقنوم الأهمّ، ذلك المعلّم الذي آمن بدور التعليم في نهضة المجتمعات ونمائها، ودفعه شغفه بالتعليم نحو تلك المهنة، وحمله هاجسه نحو التغيير إلى غرفة الصفّ، لذا فإنّنا أحوج ما نكون إلى ذلك المعلم:

المحبّ الذي يقبل طلبته على ما هم عليه باختلافهم وقوّتهم وضعفهم، والذي يدرك أنّ الأسئلة الكبرى لا تُطرح إلّا بقوّة الحبّ، وبهذه القوّة وحدها يمكن أن نتجادل ونتّفق على أنّنا مختلفون.

الباحث المتعلّم دومًا الذي لا يكتفي بما في المنهاج، بل يعي أنّ العلم سيرورة لا تتوقّف، وأنّ البحث هو ما يجعله أكثر ثقةً وعطاءً وأشدّ صبرًا.

الملهِم الذي يُعلي من شأن المخيّلة، ويحلّق مع طلبته إلى آفاق لا ضفاف لها، فالإبداع يجعل من صمت المنهاج نطقًا، ويحوّل ثباته أجنحةً تطير في كلّ الاتّجاهات.

المنفتح الذي يرى أنّ الأفكار جميعها في موضع اختبار دائم، فليس ثمّة مطلق بينها. ولا يحتكر الحقيقة أحد، بل إنّ الحقيقة تتعدّد بتعدّد السالكين.

الآمل الذي يعرف أنّ ما يعمل من أجله قد لا يتحقّق أبدًا، فلا يداخله اليأس أو القنوط، بل وإنّه لا يتوقّف عن العمل كأنّ ما يعمل من أجله سيتحقّق غدًا.

الواعي الذي يعي أنّ التاريخ لا يُصنع من فوق، وإنّما هو يُصنع من الأرض، من ترابها وعرقها، من آلامها وآمالها، يصنع على يد البشر العاملين الخلّاقين.

المحرِّض الذي يستفزّ فضول طلبته، ويدفعهم إلى طرح مزيد من الأسئلة، لأنّ الأجوبة لا تأتي إلّا على طبق من الأسئلة.

الحالم الذي يعتقد أنّ أجمل ما في التعلّم أنّه رحلة ممتعة، وأنّ الطريق إلى البيت أجمل من البيت نفسه في كثير من الأحيان.

الخيميائيّ الذي يعيد خلق الأشياء، يمنح الصفّ أكسير الحياة، ويُخرِج من طلبته أفضل ما لديهم، ليصهرَه في بوتقة حبّ الحياة وعيشها بشتّى تجلّياتها وبهائها وزهائها.

الصديق الذي يتّخذ من زملائه رفاق درب ومسيرة، بعيدًا عن المنافسة المريضة، ويعقد بذلك معهم حوارات ونقاشات، فيزداد العمل غنًى وثراءً. ويتعامل مع طلبته على أنّهم شركاء في رحلة التعلّم، يجادلهم وينصت حتّى إلى ما لا يقولونه.

القائد الذي يشكّل نموذجًا لطلبته، يشحنهم بلهب جديد، ويجعلهم في فتوّة دائمة، وحركة مستمرّة، وبحث دائم عن المعرفة من مصادرها المختلفة.

المتفائل الذي ينثر تفاؤله أينما حلّ، يعانق كلّ ما يبني، ويتحدّى كلّ ما يعيق، ويحارب الاستسلام للواقع، لأنّه يدرك أنّه شكل من أشكال تعميم العجز والفشل.

الرائي الذي يرى ما لا يُرى، يحدس بما هو غير متوقّع، يكسر أفق التوقّعات، ويقدر على النفاذ إلى الجوهر المجهول من أجل كشفه وإضاءته.

المرح المبتسم دائمًا الذي يستطيع رسم البسمة على محيّا طلبته في كلّ الأوقات، وينتزع الضحكة من قلوبهم في أحلك الظروف والمواقف العصيبة.

إنّ الدور المنوط بالمدرسة عظيم ليس للطلبة وحدهم، بل ولجميع العاملين فيها، ولن نستطيع تكريس هذا الدور وترجمته على أرض الواقع، إلّا إذا توجّهنا إلى مدارسنا بمحبّة وشغف، وآمنّا بأنّ التعليم وسيلتنا الأهمّ في التغيير الذي نريد، وبأنّنا نساعد كلّ فرد من أفراد أسرة المدرسة على تشكيل معنًى جديد في حياته.

هيفاء نجّار
المديرة العامّة لمدرسة الأهليّة
والمطران، عضو مجلس الأعيان
الأردنّ

مقال مترجم

التقييم التكوينيّ

سبعُ طرائق لإجراء التقييمات التكوينيّة في صفّك الافتراضيّ

نورا فليمنج Nora Fleming

يقوم التدريس على اكتشاف ما يتعلّمه الطلّاب فعلًا. لذلك نُقدّم لك ما يفعله المعلّمون للتحقّق من فهم طلّابهم حين يُدرّسونهم عبر الإنترنت.

لقد أصبحت الدعائم الأساسيّة الجديدة للتقييمات التكوينيّة، في الفصول الدراسيّة الافتراضيّة، هي إبهام لأعلى/ إبهام لأسفل، وإشارات اليد، واستطلاعات الرأي عبر الإنترنت، ولوحات المناقشة، ومربّعات الدردشة. ولم يعد ثمّة مجال للاختبارات المفاجئة التي يَستخدم فيها الطلّاب القلم والورق. تُساعد قياسات الفهم السريعة هذه المعلّمين على التأكّد من استيعاب الطلّاب للمفاهيم

الأساسيّة وتحديد النواقص فيما فهموه. تقول فيكي ديفيس (Vicki Davis)، مديرة تكنولوجيا التعليم في ألباني، جورجيا، "سيُكيّف المعلّمون الجيّدون طريقة تدريسهم في الموادّ الدراسيّة جميعها مع ما يعرفه الطلّاب في كلّ مرحلة"، مؤكّدة على الأهمّيّة التي تحظى بها التقييمات التكوينيّة المستمرّة في الفصل الدراسيّ.

ويرى مايك أندرسون (Mike Anderson)، المستشار التربويّ في دورهام، نيو هامبشاير، أنّ المعلّمين لا يحتاجون إلى تجديد تقييماتهم التكوينيّة التقليديّة كلّيًّا، ويُوصيهم بتعديل الممارسات التي اعتادوا عليها _مثل بطاقات الخروج ومشاركة التفكير في ثنائيّات_ حتّى تؤدّي وظيفتها في العالم الافتراضيّ. ويؤكّد قائلًا: "قد تبدو التقييمات التكوينيّة الآن أكثر صعوبةً في الفصول الدراسيّة الافتراضيّة، إذ لا يمكنك التجوّل في الصفّ ومراقبة طفل عن كثب، لكنّني لست على يقين أنّ عليها أن تكون كذلك".

يمكن للعديد من التطبيقات والمواقع الرقميّة الشهيرة، في الواقع، مثل Nearpod وFlipgrid وPadlet وSee-saw، أن تعمل فعليًّا، جنبًا إلى جنب، مع التقييمات المجرّبة الموثوقة التي شحذَها المعلّمون في صفوفهم السابقة للوباء. فتطبيق Nearpod، على سبيل المثال، يُمكّن المعلّمين من أن يُدرجوا في الدرس اختبارات قصيرة، واستطلاعات رأي، ودراسات استقصائيّةً، وألعابًا، ما يسمح لهم بالتحقّق من فهم الطلّاب قبل الانتقال إلى المفهوم التالي. ولكن لا تبالغوا في ذلك كما يقول أندرو ميلر (Andrew Miller) مدير التدريس والتعلّم في المدرسة الأمريكيّة بِسنغافورة، مشدّدًا على ضرورة حرص المعلّمين على عدم إغراق الطلّاب بالكثير من التقييمات الافتراضيّة، والعديد من الأدوات الجديدة، ويوصي بالتركيز على أداتين أو ثلاث أدوات على الأكثر، والتأكّد دائمًا من تحديد هدف واضح مُميّز لاستخدام كلّ منها. ومن المهمّ أيضًا تذكّر الحلول غير التقنيّة، مثل المحادثات الفرديّة، البسيطة لكن العظيمة الفائدة، التي يمكنها توفير معطيات حول التقدّم الذي يُحرزه الطلّاب، وحول رفاهيّتهم. يقول ميلر (Miller): "إنّنا نواجه في بيئة التعلّم عن بعد خطر تفاقم العزلة، إلّا إنّ جدولة الجلسات الفرديّة مع الطلّاب تُمكّننا من تقييم تعلّمهم، وتزويدهم بتغذية راجعة في تواصل إنسانيّ حقيقيّ".

أُقدّم لكم أدناه بعض الطرائق المختلفة لإجراء المدرّسين التقييمات التكوينيّة في الفصل الدراسيّ الافتراضيّ:

1. أدوات قياس العمق

كما تُستخدم أداة قياس العمق لفحص مستوى زيت مُحرك السيّارة، يمكن للمدرّسين إجراء اختبارات قصيرة سريعة افتراضيًّا، للتأكّد من أنّ الطلّاب في المسار الصحيح، أكاديميًّا وعاطفيًّا.

في مستهلّ الصفّ المباشر، اطرح سؤالاً عامًّا حول درس حصّة أمس، مثل: "هل الجميع مُطْمئنّ إزاء ما تعلّمناه من [املأ الفراغ بما يناسب]؟" واطلب من الطلّاب الإجابة فُرادى، عن طريق إسقاط رمز تعبيريّ أو إبهام لأعلى/ إبهام لأسفل في مربّع الدردشة أو في نافذة الفيديو. يمكن للطلّاب أيضًا كتابة الجواب على ورقة ملاحظات لاصقة، أو على قطعة من الورق وعرضها على الشاشة. لا ينبغي أن تكون كلّ الأسئلة جادّة؛ يمكن للأسئلة المسلّية أن تُساعد في جذب الطلّاب للانخراط بدايةَ الدرس. في هذه السلسلة من تغريدات Twitter، يتبادل المعلّمون أفكارًا حول الأسئلة المسلّية مثل: "هل فطائر البوب هي نوع من الرافيولي؟" و "هل تُفضّلون ألّا تكون لديكم مرافق أم رُكَب؟"

خيار آخر: اسأل الطلّاب سؤالا دقيقًا حول المحتوى الذي غطّيته مؤخرًا، ثمّ اطلب منهم تقييم فهمهم على مقياس تقييم من 1 إلى 5. يمكنهم رفع العدد المناسب من الأصابع كإشارات خلال فصل دراسيّ مباشر عبر الإنترنت. ويمكن أيضا اعتماد نهج إشارة المرور المعروف. اطلب من الطلّاب إظهار لون بناءً على شعورهم تجاه الموضوع الذي تقوم بتدريسه: أخضر - انتقل إلى الموضوع التالي؛ أصفر - تابع ببطء فأنا في طور الاستيعاب؛ أو أحمر - توقّف، لا أفهم.

2. الدفاتر والمنشورات ذات الصفحة الواحدة الرقميّة

لا يتمكّن جميع الطلّاب من استيعاب المعلومات بالسرعة نفسها، وقد لا يرغبون في رفع أيديهم والإقرار بذلك علنًا في الصفّ، لذلك فإعطاؤهم، عند نهاية الحصّة، تمارين تفكير تتيح لهم مساحة خاصّة للتفكير بعمق أكبر والإشارة إلى ما فهموه وما لم يفهموه، يُسهّل عليهم مواكبة التعلّم عن بعد.

تُقدّم ريبيكا ألبير (Rebecca Alber)، وهي أستاذة التعليم في لوس أنجلوس، كاليفورنيا، اقتراحًا للمدرّسين بإنشاء مستند "Journal Jot" لكلّ طالب عبر الإنترنت باستخدام محرّر مستندات جوجل أو منصّات مثل Blackboard لقياس مدى احتفاظ الطلّاب بالمعلومات. ويُمكن للطلّاب، في دفاترهم، الاستجابة فُرادى لمحفزّات مثل K-W-L: ما يعرفونه، وما يُريدون معرفته، وما تعلّموه، أو 3-2-1: ثلاثة أشياء اكتشفتَها، وشيئين وجدتَهما مُشوّقين، وشيء واحد لم تفهمه.

يمكن للمدرّسين أيضًا ملاءمة النشاط أحاديّ الصفحة لجيل فليتشر (Jill Fletcher) مع الإعدادات الافتراضيّة. فليتشر، وهي منسّقة المناهج الدراسيّة في كابولي، هاواي، تطلب من الطلّاب تدوين الثيمات الرئيسة، والأسئلة، والأفكار، حول موضوع أو درس على صفحة واحدة (تشبه نوعًا ما الدليل الدراسيّ)، وأن يُدرجوا فيها الأعمال الفنيّة أو الصور إذا رغبوا في ذلك. ويمكنهم إنشاء منشور ذي صفحة واحدة على أداة مثل Canva أو عروض جوجل التقديميّة، أو رسمها يدويًّا وإرسالها صورةً.

3. أحاديث وتغريدات المصعد

لمساعدة الطلّاب على تجميع الخلاصات المهمّة من الدرس، اطلب منهم، خلال وقت الصفّ المباشر، أن يُلخّصوا في دقيقة أو دقيقتين كلّ ما تعلّموه في وحدة معيّنة عن طريق كتابته في مستند جوجل، أو في مربع الدردشة، أو على لوحة الرسائل الافتراضيّة مثل Padlet.
يمكنك أيضًا أن تطلب من الطلّاب المتطوعّين أن يتشاركوا مع الصفّ، في 60 ثانيةً أو أقلّ، حديث المصعد الخاصّ بهم، أو الملخّص الشفهيّ لما تعلّموه. وكمُنعطف في القرن الحادي والعشرين، يقترح مات ليفنسون (Matt Levinson)، مدير المدرسة في سياتل، واشنطن، أن يُلخّص الطلّاب الدرس في تغريدة أو منشور على Instagram، مع الالتزام بالحدّ الأدنى لعدد الأحرف.

4. مربّع، ومثلّث، ودائرة

يُعدّ منح الطلّاب خيارًا من خلال التقييمات التكوينيّة، كما يقول أندرسون (Anderson)، أمرًا بالغ الأهمّيّة، لأنّهم لا يُعبّرون عن أفكارهم بالطريقة نفسها.

ويوصي أندرسون (Anderson) باستخدام مربّع ومثلّث ودائرة، وهو نشاط يختار فيه الطلّاب شكلاً مع السؤال المحفّز المرتبط به. ويعني المربّع شيئًا تشكّل في تفكير الطلّاب، واختيار المثلّث يجعلهم يستخلصون ثلاثة أفكار مهمّة ممّا تعلّموه، بينما تطلب منهم الدائرة مناقشة شيء "يدور" _أفكار لم تتشكّل بصورة كاملة_ في أذهانهم. وفي التعلّم غير المتزامن، يُمكن للطلّاب تحرير إجاباتهم بصورة مستقلّة في مستند عبر الإنترنت بوصفه تمرينًا للتفكير. أو يُمكن للمدرّسين، في درس متزامن، جعل التمرين تعاونيًّا من خلال مطالبة الطلّاب بالتقاط أحد الأشكال، ثم تقسيمهم إلى مجموعات بناءً على الشكل الذي اختاروه. ويُمكن للطلّاب مناقشة أفكارهم بإيجاز مع زملائهم في غرف الاستراحة، والعودة لمشاطرتها مع الصفّ لتحقيق الهدف من التعلّم.

5. توَسَّل الفنّ في تقييمك

في الوقت الذي يتساءل فيه المعلّمون عمّا إذا كان بإمكان قواعد الفصل الدراسيّ القديمة (والديكورات المعتادة على جدران قاعة الدرس) مثل الصور المجمّعة والخرائط الذهنيّة والرسومات أن تلعب دورها في العالم الافتراضيّ، يقول المعلّمون الذين تحدّثنا إليهم: إنّهم يعثرون باستمرار على طرائق تُمكّن الطلّاب من استخدام الفنّ والموسيقا والدراما لمشاركة أفكارهم.

ويُمكن للطلّاب إنشاء إعلان لوصف مفهوم معيّن وتسويقه، أو رسم صورة هزليّة تؤرّخ لحدث تاريخيّ أو تشرح مبدأً علميًّا، أو كتابة قصيدة أو أغنية، أو تمثيل فصل من كتاب أو مشهد من مسرحيّة. ويمكنهم، باستخدام الهاتف، تسجيل أصواتهم باستخدام تطبيقات مثل المذكّرات الصوتيّة (Voice Memos)، أو التقاط صور/تصوير فيلم لعملهم باستخدام كاميرا الهاتف وتحميله ومشاركته افتراضيًّا.

6. تقييمات النظير للنظير

يكتسي تعزيز العلاقات بين الطلّاب، عند التعلّم خارج حجرة الدرس، أهمّيّة خاصّة. ويمكنك القيام بالأمرين في آن معًا، بالتركيز على ما تعلّمه طلّابك بينما تشجّعهم على الاتّصالات العميقة بين النظراء.

عيّن لكلّ طالب رفيقًا افتراضيًّا على مدار الأسبوع، أو نظّم الطلّاب كيفما اتّفق في أزواج، لجعلهم يتحدّثون عبر الصفّ ويُقيّمون تعلّم بعضهم بعضًا.

للعمل في أزواج، يمكن وضع الطلّاب في غرف جانبيّة على Zoom، أو على منصّة أخرى للتحاور عبر الفيديو، بهدف تنفيذ عدد من الأنشطة المماثلة لتلك التي اضطلعوا بها سابقًا في الفصل الدراسيّ للتحقّق من الفهم. امنح كلّ طالب نموذج تقييم عامّ، أو استخدم عمليّة التغذية الراجعة عبر TAG (المترجم: TAG هي الحروف الأولى من الكلمات الثلاث "Tell، Ask، Give"، وتعني على التوالي "أخبر، واسأل، وأعطِ") لتقييم مهمّة النظير؛ اطلب منهم مشاركة التغذية الراجعة معك أيضًا. أو اطلب من الطلّاب تعليم بعضهم بعضًا مفهومًا أثناءَ تسجيل أنفسهم (صوت أو فيديو) وتحميل الملفّ لك لتراجعه. يمكن أيضًا تعديل هذه الأنشطة لتلائم التعلّم غير المتزامن باستخدام الأدوات المتاحة في فصل جوجل الدراسيّ.

بخصوص الصفوف المتزامنة، نَظِّم حلقة برنامج حواريّ. وعيّن للطلّاب من ثلاثة إلى أربعة أدوار لتمثيل أفكار أو ثيمات مختلفة لوحدة دراسيّة، مثل جعل الطلّاب في صفّ التاريخ يُقلّدون قادةً من بلدان مختلفة خلال الحرب العالميّة الثانية. اطلب من كلّ طالب أن يناقش وجهة نظره أمام نظرائه، واسمح لبقيّة الصفّ بطرح أسئلة لاستكشاف أفكارهم.

7. بطاقات الخروج الافتراضيّة

يُعدّ استخدام بطاقات الخروج، أو إجابات الطلّاب على المطالب أو الأسئلة في قسيمة ورقيّة، عند نهاية الحصّة الدراسيّة عمليّة تقييم تكوينيّة معروفة سهلة التطبيق عبر الإنترنت.

يُمكن للمدرّسين الاحتفاظ بمستند جوجل قيد التشغيل لكلّ طالب للحفاظ على خصوصيّة المعلومات، أو توسيعها لتشمل الصفّ بأكمله عن طريق نشر الأسئلة على منصّة مثل Flipgrid حتّى يتمكّن الطلّاب من مشاهدة إجابات الآخرين والتعليق عليها.
وللتعرّف بصورة موسّعة على أفكار الطلّاب، استخدم مطالب مفتوحة مثل هذه:
- ما وجدتُه اليومَ أكثر تشويقًا هو...
- كان اليومُ عصيبًا لأنّ...
- ما الذي تفهمه جيّدًا؟
- ما الذي ما زال غامضًا؟
- ما الذي لا أدركه [أنا المعلّم]؟
- ما هي الخلاصات التي ستحظى بالأهمّيّة بعد مضيّ ثلاث سنوات؟
- كيف يرتبط هذا بـ[شيء تعلّمته سابقًا]؟
- كيف كنت لتنجز الأمور بطريقة مختلفة اليوم؟

Originally published (October 1, 2020) on Edutopia.org. [7 Ways to Do Formative Assessments in Your Virtual Classroom] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In cases of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

المراجع:

- Fleming, N. (2020, October 1). *7 Ways to Do Formative Assessments in Your Virtual Classroom.* edutopia. https://www.edutopia.org/article/7-ways-do-formative-assessments-your-virtual-classroom

اقتباس- تربويّ -

التعلّم المنظَّم ذاتيًّا والتحصيل الدراسيّ

"يتّفق معظم الباحثين على أنّ تحقيق هدف العمليّة التعليميّة يتطلّب من الطلّاب تنظيم جوانبهم المعرفيّة والدافعيّة والبيئيّة ليكون تعلّمهم ذا معنًى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلّم المنظّم ذاتيًّا؛ فهو عمليّة مخطّطة وتقييميّة وتكيّفيّة، مكوّنة من عمليّات واستراتيجيّات يقوم الطلّاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخطّطة ممّا يساعدهم على التعامل بفاعليّة أكثر مع المهامّ المدرسيّة، ويسعى الطلّاب عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسيّ؛ وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة، وهذا ما يقوم به التعلّم المنظّم ذاتيًّا.

إضافةً إلى ذلك، فثمّة اعتبارات أشار إليها عدد من الدراسات والأدبيّات التربويّة، تجلّي أهمّيّة هذا النوع من التعلّم تتحدّد فيما يلي:

• أنّ الطالب القادر على التنظيم الذاتيّ لتعلّمه هو القادر -أيضًا - على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإنّ تعليم الطلّاب استراتيجيّات التعلّم المنظّم ذاتيًّا يعكس هدف التعلّم مدى الحياة.

• يؤدّي دورًا مهمًّا وأساسيًّا في حياة الطلّاب، لأنّه يؤدّي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كلّ المهامّ التي يقوم بها بصفة عامّة، ويؤدّي إلى اندماج الطلّاب في محتوى المادّة المتعلّمة، واكتساب المعرفة والتغيّر المفاهيميّ بشكل أكبر.

• يمكن أن يتعلّمه الطالب في أيّة مرحلة عمريّة.

• يجعل الطالب يظهر مزيدًا من الوعي بمسؤوليّته في جعل التعلّم ذا معنى ويجعله مراقبًا لأدائه الذاتيّ، وينظر إلى المشكلات التعليميّة باعتبارها تحدّيات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلّم من خلالها.

• يسهم في تفعيل جوانب وعمليّات متعدّدة لعمليّة التعلّم؛ حيث يوجد تفاعل بين العمليّات الشخصيّة والسلوكيّة والبيئيّة، بما ينشّط الطلّاب سلوكيًّا ومعرفيًّا ودافعيًّا.

• يعبّر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، ويشجّع الطلّاب للحصول على المسؤوليّة الأوليّة للتحكّم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلّم.

• يُعدُّ أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلّم المنشودة، إذ إنّ آليّات التنظيم الذاتيّ للتعلّم تساعد الطلّاب على التمييز الدقيق بين المادّة التي تمّ تعلّمها بشكل جيّد والمادّة التي تمّ تعلّمها بشكل أقلّ جودة، وبالتالي سوف ينظّمون دراستهم بشكل أكثر فاعليّة.

• يُنشِّط عمليّة التعلّم، ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفيّة، ومعتقدات حول المعرفة، والبحث الذاتيّ عنها، ومواصلة القراءة والدراسة.

ويتّضح ممّا سبق الأهمّيّة القصوى للتعلّم المنظّم ذاتيًّا في تحسين العمليّة التعليميّة ورفع كفاءة طلّابها، نظرًا لإسهامه في زيادة وعي الطلّاب بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتيّة على التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنّه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعيّة في كافّة فروع المعرفة، كما أنّ له دورًا كبيرًا في رفع مستوى التحصيل الدراسيّ، الأمر الذي يجعل تدريب الطلّاب على استراتيجيّات هذا النوع من التعلّم ضرورةً قصوى، خصوصًا في العصر الحاليّ، الذي أضحى التغيّر المستمرّ سمةً بارزة من سماته".

التعلّم المنظّم ذاتيًّا والتحصيل الدراسيّ، فهد بن عايد الردادي، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير، 2019م، صفحة 27-25

منهجيات
نحو تعليم معاصر

للكتابة في منهجيات راسلونا على info@manhajiyat.com

الرئيسية | من نحن | أبواب المجلة | مقالات المجلة | ندوات منهجيات | مدونة | دردشة | أخبار | اتصل بنا

معلّمات ومعلّمون يكتبون لمدونة منهجيّات

تابعوا مدونة منهجيات

www.manhajiyat.com