منهجيات

العدد 5 - صيف 2021

ملفّ العدد
التطوير المستند إلى المدرسة

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 مصدراً إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

محرّر زائر فريق تمام الموجّه
ريما كرامي، ريان قاطرجي، ديانا سري الدين، رولا القاطرجي

هيئة التحرير
رئيسة التحرير رولا قبيسي
مدير التحرير عبّاد يحيى
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير بدر عثمان، نعيم حيماد، نور الدين زهير

إخراج وتصميم فنيّ سلوى عبد الخالق

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

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

TARSHEED

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2020.

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

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

كلمة العدد

التغيير فرصة التطوير

مهما اختلفت المدارس ببرامجها ورؤاها التربويّة وفلسفتها ومناهجها، تبقى الحاجة الماسّة إلى التغيير من أجل التطوير سمةً جامعةً لها. تستوجب هذه الحاجة بناء ثقافة مدرسيّة شاملة مختلفة ترفض الجمود، والأدلجة، والسلطويّة في الممارسات، أو الأدوات، أو المناهج، أو في العلاقة بالمجتمع المدرسيّ والمجتمع الخارجيّ.

التغيير من أجل التطوير لا يحدث دفعةً واحدةً، هو عمليّة تنظيميّة مخطّط لها تنبثق من احتياجات المؤسّسة، وترتبط بالقدرة والرغبة في تطوير العمل المؤسّسيّ، وتهدف إلى تحقيق مخرجات محدّدة. هو عمليّة تراكميّة يضاف فيها نجاح كلّ فعل، مهما كان بسيطًا، إلى فعل آخر على خطّ التغيير الذي يبدأ من المدرسة لينتقل إلى خارجها، ويسمح بالتفكّر في الخطوات السابقة، والانتقال إلى الخطوات اللاحقة بثقة. هو عمليّة تستشرف الشراكة، والتنسيق، والحوار بين كلّ من هم في المدرسة من ناحية، وبين المدرسة والعالم الخارجيّ من ناحية ثانية.

كيف تُطوّر المؤسّسات التعليميّة أداءها؟ كيف يأتي التغيير من داخلها؟ وما هو شكله؟ هذا ما يحاول ملفّ العدد الخامس "التطوير المستند إلى المدرسة" الإجابة عنه من خلال مقالات متنوّعة تتناول مختلف أركان العمليّة التعليميّة، وتتمحور حول تجارب عمليّة تنبع من واقع عدد من المدارس.

مقال افتتاحيّ يضع بين أيدينا الأسس النظريّة والعمليّة التي استند إليها مشروع تمام، فاتحًا لنا باب التأمّل في كثير من المفاهيم والممارسات، ونقدها بعد أن أمست جزءًا من المسلّمات في مجالَيْ التربية والتعليم. كيف نؤسّس للتغيير دون أن يكون الطالب محوره؟ هنا مقال عن سمات الطالب التماميّ، حجرِ الزاوية في عمليّة قلب المعادلات، ثمّ مقال عن تجربة مدرسيّة في بناء القدرات القياديّة لفريقها، وانعكاسه الإيجابيّ على ثقافة المدرسة عمومًا، فالتطوير أيضًا "حالة"، لكنّه ليس حالةً عشوائيّةً، بل هو نهجٌ علميٌ يخطّط له استنادًا إلى احتياجات المدرسة. مقال رابع حول بحث إجرائيّ اعتُمد منهجًا تطويريًّا في المدرسة، والتغيير لا يكون تغييرًا دون بناء علاقة شراكة صحيحة مع الأهل، أي علاقة ذات اتّجاهين تفيد الأطراف جميعَهم، وتحترم ثقافة الأهل وخلفيّتهم الاجتماعيّة. لدينا إذًا، مقال حول بناء هذه الشراكة مع الأهل. ولأنّ التجارب المدرسيّة تطوّر المفاهيم، وتتطوّر معها، يأتي التعليم الجامع ركيزةً لثقافة تقوم على مبدأ العدالة في التعليم، في آخر مقالات الملفّ، مقال عن تجربة ميدانيّة في قيادة التعليم الجامع.

خارج الملفّ، مقال عن المواطنة العالميّة في التربية العربيّة، إذ إنّ الوعي والتأمّل في مضمون المفاهيم وأبعادها مفتاح التغيير، لكنّ التغيير يكمن في التفاصيل أيضًا، في الممارسات الصفّيّة اليوميّة التي من شأنها أن تحدث فرقًا مع الطلّاب. مقال عن دور النشاطات الشفويّة اللّاصفّيّة في تعلّم اللغة العربيّة. وليكون التغيير ركيزةً أساسيّةً، يحتاج المعلّم أن يكون على تماسٍ وتفاعل دائمين مع طلّابه، كيف يحدث ذلك، إن لم يفهم النزعات النفسيّة التي تحرّك الطلّاب أحيانًا؟ مقال مفاهيميّ حول الصراع داخل الصفّ.

أخيرًا، أليس الكتاب المدرسيّ أحد العوامل التي قد تؤثّر سلبًا في تطوير مهارات الطالب، والمعلّم، وبناء معارفهما، وأسس تفكيرهما؟ يقدّم المقالان الأخيران تجربةً حول تأليف سلسلة كتب مدرسيّة في التاريخ العالميّ باللغة العربيّة. ألا يحتاج الطالب العربيّ إلى مخزون معرفيّ ومهاريّ حول مادّة التاريخ، وإلى تعزيز لغته، وهُويّته، وانتمائه، ومكانته بين المجتمعات الأخرى، وإلى التعرّف على الثقافات الأخرى بكلّ إرثها الحضاريّ؟ التاريخ لا يُعلّم بالتلقين، بل هو قائم على البحث، والتحليل، والاستنتاج، والاستقصاء، والتفكير الناقد. كيف يكون التغيير تغييرًا إن لم نقدّم للمعلّم أدوات جديدةً تساعده، مع كلّ التحدّيات، على قيادة عمليّة التعليم بصورة مختلفة؟ أليس هذا ما يحوّل المسلّمات فرصًا تعليميّةً؟

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
التطوير المستند إلى المدرسة

8 **التطوير المستند إلى المدرسة في العالم العربيّ:**
بين الحلم والممارسة
ريما كرامي، رولا القاطرجي

12 **سمات الطّالب:**
بوصلة للتطوير المستند إلى المدرسة
ديانا سريّ الدين، رولا القاطرجي، ريان قاطرجي

16 **تجربة "تماميّة" في بناء القدرات القياديّة**
رُلى عبد الحميد، فادي الغرّاوي، ليان مَنكو

20 **البحث الإجرائيّ منهجًا تطويريًّا نابعًا من المدرسة**
تجربة مدرسة حكوميّة في لبنان
جمال عبد الحليم عبدو

24 **الشراكة مع العائلة:**
تجربة مدرسة حكوميّة لبنانيّة
سلامة فيروز، ريما كرامي

28 **قيادة التعليم الجامع في المدرسة**
تجربة ميدانيّة
نضال جوني

مقالات عامّة

34 **المواطنة العالميّة في التربية العربيّة**
عبد الجليل عكّاري

38 **دور النشاطات الشفويّة اللّاصفّيّة في تعلّم اللغة العربيّة**
عبد الرحمن الشولي

42 **الصراع داخل الصفّ**
محمّد أزلحاض

46 **مشروع تربويّ عربيّ لإعداد كتب مدرسيّة**
نظرة على سلسلة "التاريخ العامّ" التعليميّة

52 **قراءة في سلسلة "التاريخ العامّ" التعليميّة**
جمال عرفات، هنادي ديّة

أبواب المجلة

58 **مقال مترجم**
كيف نساعد طلّاب المدارس الثانويّة على إبداء التعاطف؟

62 **مفهوم تربويّ**
القيادة الموزّعة

64 **تقرير حول التعليم**
التناسق بين العمل الإنسانيّ والتنمويّ في قطاع التعليم: العمل معًا في سياق الأزمات

66 **بروفايل**
مؤسّسة علّمني:
تغيير مفهوم التعليم في مصر

68 **كتب تربويّة**
التعلّم عن طريق العمل
دليل للمجتمعات التعلّميّة المهنيّة أثناء العمل

72 **اقتباس تربويّ**
لغة التربية
تحليل الخطاب البيداغوجيّ

74 **محاورة**
مع عصمت لمعي

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

التطوير المستند إلى المدرسة في العالم العربيّ:

بين الحلم والممارسة

ريما كرامي

رولا القاطرجي

يكثر الكلام في الأوساط التربويّة في العالم العربيّ عن تحدّيات التطوير التربويّ، وعن الأدلّة حول عجزه عن تمكين القطاع التربويّ من تأدية دوره التنمويّ، وما زلنا بعد عقود ملأتها التطلّعات والمحاولات نتأمّل بحزن إنجازات البلدان المتقدّمة والنامية غير قادرين على اللحاق بركب تقدّمهم، أو على إنتاج معرفة علميّة مبتكرة تنتشل مؤسّساتنا التربويّة من عجزها عن إعداد جيل قادر على قيادة التنمية، والتطوير الذي تحتاجه مجتمعاتنا المثقلة بالتزايد في معدّلات الفقر. تصل نسبة من هم دون خطّ الفقر لدينا إلى 40% (ESCWA, 2019)، ومن جهة توزيع الدخل نرى 60% من إجماليّ الدخل مع 10% من الفئة العاملة (Halabi et al., 2017)، إلى جانب معدّلات البطالة العالية.

أينما كنّا من مشرق الوطن العربيّ إلى مغربه، سواءً إن كنّا نرزح تحت اللجوء، أم ننعم بالخيرات الطبيعيّة، ما يزال أداء المتعلّمين ضعيفًا، ويقلّ كثيرًا عن المتوسّط في التقييمات الدوليّة التي تقارن بين الطلّاب في جميع أنحاء العالم بناء على معايير التفكير النقديّ، والإبداع، والقدرة على حلّ المشكلات. أظهرت الدراسات مؤشّرات واضحةً لتدنّي جودة التعليم في أغلب الدول العربيّة؛ إذ

إنّ نصف الطلّاب في المدارس عاجزون عن التعلّم، وذلك بسبب تدنّي مهاراتهم في القراءة، والكتابة، والرياضيّات، ما يؤدّي إلى الارتفاع في معدّلات الرسوب والتسرّب المدرسيّ (Halabi et al. 2017). أشار البنك الدوليّ إلى عدم وجود تطابق بين المهارات المكتسبة للطلّاب في المدارس وبين ما يطلبه سوق العمل (Dhillon et al.,, 2009).

من صلب هذا الواقع وتحدّياته، انطلق مشروع تمام (التطوير المستند إلى المدرسة) بوصفه مختبرًا بحثيًّا تطويريًّا قائمًا على الشراكة بين المدارس والجامعات، يهدف إلى إحداث تغيير جذريّ في المنحى الفكريّ للتربويّين في العالم العربيّ، مؤمنًا بأنّ هذا التغيير لا بدّ أن يكون نابعًا من المدرسة، وأنّه يجب أن يبدأ ببناء القدرات القياديّة للممارسين التربويّين، إذ تتّفق الدراسات بأنّهم العامل المؤثّر الأساسيّ في تحسين فرص التعلّم عند الطلّاب وتوسيع نطاقها (Hattie, 2012)، وأنّ الطالب المبدع المبتكر القائد بحاجة إلى معلّم مجدّد يقتدي به، ويحصل على رعايته ودعمه.

يرتكز تمام على مبدأ أنّ التربية هي أساس التنمية الاجتماعيّة، وأنّ التعليم الجيّد حقّ لكلّ طالب، وأنّ الوقت قد حان لإنتاج معرفة علميّة وعمليّة هدفها بناء نظام تربويّ عصريّ متجذّر في نسيج ثقافتنا وتراث مجتمعاتنا. لا يقدّم تمام حلولًا جاهزةً أو أجوبةً معلّبةً؛ لأنّها ليست موجودة في سياقاتنا، لكنّه يعتمد البحث الإجرائيّ التعاونيّ (بين الباحث والممارس)، إذ تُجمَع الأدلّة مع الممارسين التربويين ومنهم، وتُبتَكر الحلول، وتُنمذَج التجارب الناجحة، وتُترجم إلى برامج تقدِّم الدعم اللازم لتمكين الممارس التربويّ، وتفعيل دوره في قيادة التطوير المدرسيّ المتّصف بالاستدامة.

التطوير التربويّ في الثقافة التنظيميّة السائدة

تتّسم معظم مؤسّساتنا التربويّة ما قبل الجامعيّة على تنوّعها واختلاف ظروفها (حكوميّة، وخاصّة ذات موارد قليلة، أو وفيرة...) بهيكليّة تنظيميّة لا تساعد على إطلاق التغيير، والتخطيط له، وتنفيذه، إذ إنّها لا تعطي المساحة للممارس التربويّ ليمارس مهنيّته، فيكون فاعلًا في التغيير (agent of change). وقد انبثق عن هذه الهيكليّة ثقافة تنظيميّة طبعت هويّة الممارس التربويّ بسمة التابع المنفّذ غير المسؤول عن تطوير أدائه داخل الصفّ، أو في مؤسّسته، الفاقد لجاهزيّة قيادة التطوير، وهذا يشكّل عائقًا أساسيًّا يحدّ من قدرة هذه المؤسّسات على التغيير أو التجدّد.

تشير الدراسات حول المناهج والاستراتيجيّات التعليميّة المستخدمة في البلدان العربيّة أنّ معظمها ما زال يعتمد على التلقين، ويفتقر إلى استراتيجيّات تنمّي مهارات الحياة مثل التفكير النقديّ، والابتكار، ومهارات التواصل الاجتماعيّ. مع جائحة كورونا تكشّفت أوجه كثيرة للقصور تجلّت في نواح عديدة من العمليّة التربويّة: عدم مرونة المناهج، وإهمال الجانب النفسيّ والاجتماعيّ للمتعلّم، وضعف التمايز، وغياب آليّات الشراكة مع العائلة والمجتمع المحلّيّ.

في ظلّ هذه الثقافة التنظيميّة، يتّفق الباحثون التربويّون العرب على بعض الخصائص، والتحدّيات المشتركة للإصلاح التربويّ في المنطقة العربيّة؛ إذ مبادرات الإصلاح التربويّ مسيّسة مُسقَطة على المدارس، لا تلبّي حاجاتها وخصوصيّة سياقها، وتفتقر إلى تصاميمَ وآليّاتٍ للتطوير، وليس لديها خطط مرنة للتنفيذ والمتابعة. بالإضافة إلى ذلك، تتشابه معظم وزارات التربية في الدول العربيّة في تهافتها على الخبراء الخارجيّين، لا سيّما الغربيّين منهم، مع تهميشٍ لدور الممارسين التربويّين، والخبراء المحلّيّين في المبادرات التطويريّة.

فوق هذا، تغيب ثقافة التقييم لمبادرات الإصلاح على كلّ المستويات مع إقصاء كامل لإشراك الممارسين التربويّين فيها، سواءً من جهة استشعار آرائهم فيما يتعلّق بالتخطيط للمشاريع التطويريّة، أو الانخراط بالتقييم الذاتيّ لممارساتهم التربويّة، وينعكس ذلك على صورة إهمال في رفع جاهزيّة الممارسين التربويّين المحلّيّين بالكفايات والمهارات الأساسيّة لقيادة التطوير المستند إلى المدرسة. يصاحب هذا ندرة في البحوث التربويّة التجريبيّة والإجرائيّة لا سيّما المتعلّقة منها بالتطوير المدرسيّ في الوطن العربيّ، ممّا جعل الممارسين وصنّاع السياسات التربويّة يفتقرون إلى قاعدة معرفيّة متّسقة مع ظروفهم تغنيهم عن الاعتماد على الأفكار المستعارة من الأدبيّات الدوليّة والغربيّة في أغلب الأحيان في سياق تصميم مبادراتهم الإصلاحيّة وتنفيذها.

الجائحة فرصة لتغيير تحوّليّ شامل

كسرت جائحة كورونا الجمود في الممارسات التربويّة، وزعزعت نمطيّتها؛ إذ انكبّ العديد من التربويّين حول العالم على بذل كلّ ما في وسعهم لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من العمليّة التربويّة كما عهدوها، وأجبرت الممارسين التربويّين في المدرسة على أخذ زمام المبادرة في محاولة تصميم حلول مبتكرة لتأمين ما يلزم لتعلّم طلّابهم، وشكّلت فرصةً ذهبيّةً طال انتظارها نقلت مسؤوليّة الابتكار والتجديد من مكاتب واضعي السياسات التربويّة إلى الخطوط الأماميّة في العمليّة التعليميّة مع التربويّين على مستوى المدرسة، ورفعت من جاهزيّتهم للانخراط في تغييرات تحوّليّة في المنحى الفكريّ لإعادة إحياء دور المدرسة والممارسين فيها في بناء الإنسان، وتنمية المجتمع العربيّ.

في ظلّ غياب البنى التنظيميّة التي تدعم التطوير المدرسيّ، يقدّم تمام تدخّلًا شاملًا متكاملًا يحرّر الممارسين التربويّين من القيود التنظيميّة التي يرزحون تحتها، ويوفّر لهم الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق التغيير الجذريّ في المنحى الفكريّ من خلال شراكة وثيقة بين المدرسة وفريقها القياديّ من جهة، والباحثين الخبراء في الجامعات ومراكز التدريب من جهةٍ أخرى. تؤمّن هذه الشراكة للممارس التربويّ مساحةً آمنةً يسودها الثقة والتعاضد للتفكّر في ممارساته وهويّته المهنيّة، ولتفعيل حسّه المبادر واستقلاليّته. يتلقّى فيها الدعم، والتدريب، والرعاية المهنيّة ليحقّق نجاحاته، ويمتلكها، ويثبّت مكانته قائدًا للتغيير، قادرًا على قيادة التطوير النابع من حاجاته وأولويّاته، مساهمًا أساسيًّا في البحث وإنتاج المعرفة العمليّة.

يوفّر برنامج تمام للتطوير آليّةً لبناء هذه المساحة، تنطلق بدعوة التربويّين إلى تحديد حاجة تطويريّة ملحّة بناءً على دراسة للمشكلات التي يواجهونها، كما تدعوهم إلى تشكيل فهم عميق لخصوصيّة سياقهم، وتاريخ مؤسّستهم، وممارساتهم الحاليّة الناجحة، ثمّ تطلب منهم التحرّر من قيود تحدّياتهم، لا سيّما التنظيميّة منها، وتدعوهم إلى الحلم، ووضع تصوّر بديل مكوّن من أفكار تجديديّة تتناول حلولًا مبتكرةً للمشكلات، منبثقةً من تطلّعاتهم ونسيج سياقهم. مع تبلور رؤيتهم التطويريّة التجديديّة، يدعو تمام الممارسين التربويّين إلى وضع خطط تنفيذيّة تعمل بخطوات صغيرة مدروسة، تأخذ بعين الاعتبار الموارد المتوفّرة، والعقبات التي من الممكن أن تعترضهم، وكيفيّة تجاوزها، أو على الأقلّ تجنّبها وإدارة آثارها على تنفيذ مبادراتهم التجديديّة. في هذه المساحة يحمل التربويّون مسؤوليّة قيادة التطوير النابع من المدرسة، وينطلقون بثقة متسلّحين بالدعم المستمرّ، والمواكبة الدؤوبة التي يقدّمها لهم الخبراء والباحثون التربويّون خلال رحلة التطوير المدرسيّ، فتُجوَّد الحلول، وتُنمذَج استعدادًا لمأسستها ونشرها على نطاق أوسع داخل المدرسة، أو في مدارس أخرى.

بالإضافة للدعم الذي تتلقّاه المدرسة من الباحثين والخبراء التربويّين، تتضمّن مقاربة تمام عضويّةً في شبكة مهنيّة من المؤسّسات التربويّة، والمعنيّين بالشأن التربويّ تضمّ مجتمعًا مهنيًّا من الأقران والشركاء يجمعهم انتماء لمنحىً فكريّ يؤمن بأهمّيّة التطوير التربويّ التحوّليّ، وبقيم مهنيّة ملتزمة بالعدالة، والمساواة في الفرص، والرغبة في تبادل الخبرات المتنوّعة للمساهمة في معالجة التحدّيات، والوصول إلى الرؤية المشتركة.

تشكّل هذه الشبكة المهنيّة خزينًا معرفيًّا من المبادرات التجديديّة التي تعمل على مراجعة سمات المتعلّم ليكون متكاملًا، فكريًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، كما تعمل على تصويب البرامج والمناهج في المدرسة حول تلك السمات، واعتماد مقاربات تربويّة تفاعليّة نشطة تعتمد التعليم المتمايز، وتركّز على الكيف، لا الكمّ، وعلى المفاهيم والمهارات الحياتيّة والقيميّة، وربط التعليم بالحياة، إلى جانب إعداد مديري المدارس في مجال القيادة التشاركيّة، والإشراف البنائيّ الذي يدعم عمليّة التطوير المهنيّ عند الممارس التربويّ، ويزيل التحدّيات التي تواجهه. هذا بالإضافة إلى بناء شراكة حقيقيّة مع العائلة، والمجتمع المحلّيّ تعزّز دورهم في العمليّة التعليميّة، وتجعل المدرسة منسجمةً مع سياقها الثقافيّ الاجتماعيّ.

يبدأ تمام بخطوات صغيرة، لكنّه يعمل على تحقيق أهداف استراتيجيّة تنشر التغيير في المنحى الفكريّ من المدرسة إلى كلّ المعنيّين بالعمليّة التربويّة، بمن فيهم صانعو السياسات التربويّة. يمتدّ عمله من تمكين فرق قياديّة في عدد محدود من المدارس، إلى بناء مجتمع مهنيّ مترابط من أعضاء فاعلين مستعدّين لحمل مسؤوليّة قيادة التطوير خارج نطاق مدارسهم، إذ يتعاونون لمعالجة قضايا تربويّة معقّدة بحاجة إلى جهود متضافرة بين المدارس، تتشكّل منها تجمّعات أساسها التعاون والتشبيك، تتكوّن من ممارسين، وباحثين، وخبراء تربويّين، وأعضاء من المجتمع التربويّ معنيّين بالتطوير، يعملون معًا لتصميم حلول لهذه القضايا التربويّة المستعصية. تسعى هذه التجمّعات إلى المساهمة في حملات مناصرة مهنيّة تتوجّه إلى صانعي القرار حتّى تجعل من تأمين الدعم للتطوير التربويّ المتّصف بالاستدامة مدرسيًّا بوصلةَ مُعدّي السياسات التربويّة، وذلك لإنتاج سياسات تدعم الممارسين التربويّين الذين هم قادة التغيير، وتؤمّن الموارد اللازمة لاستثمار أفكارهم التجديديّة لتطوير التربية.

نحو صناعة المستقبل

ما ذُكر حتّى الآن يرسم الخطوط العريضة لنظريّة تمام للتغيير التي بدأت بوصفها فكرةً عام 2007، ثمّ تبلورت لتكون مقاربةً متكاملةً، وبرامج تدريبيّةً مجذّرةً في السياق العربيّ، وتُرجمت إلى تغيير تحوّليّ في الهويّة المهنيّة للممارسين التربويّين الذين اختبروها، وإلى تعديل في الثقافة المؤسّساتيّة للمدارس التي تبنّت رؤيتها التطويريّة التربويّة. وبعد 14 عامًا، تُرجمت هذه النظريّة إلى ممارسات تتبنّاها، وتتطوّر معها شبكة مهنيّة تشمل أكثر من 850 ممارسًا تربويًّا في 69 مؤسّسة تربويّة حكوميّة وخاصّة في 8 دول عربيّة، بالإضافة إلى 32 باحثًا تربويًّا من 12 جامعة مختلفة، و42 مدربًا. يتحلّى أعضاء هذه الشبكة بالأمل والعزيمة، ويتمتّعون بالقدرات المطلوبة لقيادة التطوير المستند إلى المدرسة، وللمساهمة في البحث وإنتاج المعرفة.

مع تراكم التجارب الناجحة والموثّقة، أصبح بإمكان أعضاء هذه الشبكة أن يقدّموا لصانعي القرار اقتراحاتٍ للتطوير على صورة تصاميم، ونماذج عمليّة مبنيّة على البحث والتجريب، مجذّرة في سياقات متنوّعة، مدعّمة بممارسات يمكن أن تُنقَل وتعتمد في سياقات جديدة. مقالات هذا الملفّ نافذة على تجارب تشكّل جزءًا بسيطًا من المساهمات الكثيرة لأعضاء شبكة تمام المهنيّة، التي ندعوكم إلى التعرّف عليها أكثر من خلال زيارة موقعنا الإلكترونيّ (www.tamamproject.org). وهذه الدعوة تشمل جميع التربويّين، لا سيّما الذين يسعون لقيادة التطوير في وطننا العربيّ، كلّ من موقعه، للبحث عن حلولٍ مبتكرة، ولتجسير الهوّة بين البحث والتطوير، ورفعٍ اهتمام الباحث بالممارسة، واهتمام الممارس بالبحث، لعلّنا نتقدّم معًا نحو التغيير التربويّ المنشود عربيًّا.

ريما كرامي
أستاذة مشاركة في الجامعة الأميركيّة
مديرة مشروع تمام
لبنان

رولا القاطرجي
المنسّقة العامّة لمشروع تمام
لبنان

المراجع

Dhillon, N., Dyer, P., & Youssef, T. (2009). Generation in waiting: An overview of school to work and family formations. In N. Dhillon & T. Yousef, (Eds.). *Generation in waiting: The unfulfilled promise of young people in the Middle East.* Brookings Institute.

ESCWA, (2019) *Annual Report 2019: Advancing Equality.*

Halabi, S., Kheir, S., & Cochrane, P. (2017). *Social enterprise development in the Middle East and North Africa: A qualitative analysis of* Lebanon, Jordan, Egypt and Occupied Palestine. Wamda. [internet]

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* Routledge.

سمات الطالب:

بوصلة للتطوير المستند إلى المدرسة

ديانا سريّ الدين، رولا القاطرجي، ريان قاطرجي

مقدّمة

منذ انطلاقة "تمام" عامَ 2007، شكّل تعلّم الطالب جوهر المشروع، ولبنة مقاربته للتطوير، إذ يسعى المشروع إلى بناء قدرات التربويّين لقيادة التطوير بهدف الوصول إلى مدارس متجدّدة ذاتيًّا، محورها الطالب، تتميّز ببيئة حاضنة تزيل العقبات التي تقف في وجه نموّه الشخصيّ، وتمكينه من بناء قدراته، وتُعدّه بوصفه متعلّمًا دائمًا، ومساهمًا فاعلًا في تنمية مجتمعه.

يتوسّع في تمام مفهوم بناء القدرات القياديّة ليطول المتعلّمين، إذ إن مقاربة تمام تتبنّى مفهوم "القيادة الطلّابيّة" لدعم وتعزيز الطلّاب بوصفهم مساهمين رئيسين في العمليّة التعليميّة، وفي التطوير، والتنمية المجتمعيّة. تعرض هذه المقالة تجربةً تشاركيّةً فريدةً في وضع سمات الطالب التماميّ، وتقدّم أمثلةً عمليّةً من مدارس شريكة اتّخذت من هذه السمات بوصلةً لمبادراتها التطويريّة، ووجهةً لتطويرها المتّصف بالاستدامة.

مفهوم القيادة الطلّابيّة

يحدّد Faour (2012)، دور المدرسة بكونها عنصرًا تغييريًّا فعّالًا من أجل تطوير "المهارات والقيم الديمقراطيّة الطويلة الأمد، مثل الحرّيّة، والمساواة، والعدالة الاجتماعيّة، واحترام التنوّع، وحقوق الإنسان الأساسيّة" (ص. 3). كما أنّه يشير إلى المدرسة بوصفها عاملًا اجتماعيًّا سياسيًّا، لا سيّما في العالم العربيّ حيث أربعون بالمئة من التعداد السكّانيّ _ بحسب اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا (الإسكوا)_هم دون الثامنة عشر من عمرهم. من هذا المنطلق، تتحمّل المدارس دورًا اجتماعيًّا وثقافيًّا تحويليًّا، ومن المتوقّع أن تبني هي هويّة المواطنة لدى الطلّاب، كما تلعب دورًا محوريًّا في إعداد الطلّاب، وتحضيرهم ليصبحوا قادةً (Lavery & Hine, 2013). أصبحت القيادة الطلّابيّة أمرًا بارزًا في القرن الحادي والعشرين، وبات تطوير القدرات القياديّة للطلّاب شأنًا حيويًّا في المدارس (Nathan, 2013). حيث يُنظر إلى هؤلاء الطلّاب على أنّهم قادة المستقبل، ليس فقط ضمن مجتمعاتهم، لكن على المستوى الوطنيّ أيضًا (Bowman, 2013).

يتبنّى مشروع تمام مفهوم "القيادة الطلّابيّة" الذي يَعُدّ الطلّاب مساهمين فاعلين في عمليّة التعلّم بصورة خاصّة، وفي نهضة مجتمعاتهم وتقدّمها عمومًا، متّفقًا مع Levin (2017)، بأنّ على الإصلاح التربويّ مراعاة دور الطلّاب في جوانب الإصلاح جميعها. لذا، من المهمّ مساعدة هؤلاء الطلّاب في تطوير مهاراتهم القياديّة الطلّابيّة.

سمات مجذّرة عربيًّا

مع توسّع مشروع تمام ليشمل العديد من المدارس ضمن سياقات متنوّعة، بات من الضروريّ العمل على وضع سماتٍ للطالب الذي تطمح له هذه المدارس في المبادرات التعليميّة، والتطويريّة التي تعمل عليها ضمن المشروع. من هذا المنطلق، أطلق فريق تمام الموجّه مبادرةً للعمل على استنباط سماتٍ مُجذّرة للمتعلّم العربيّ تكون مُخرَجًا مشتركًا بين المدارس المشاركة، تعكس السياق الذي انبثقت منه، وتكون بوصلة التطوير فيها.

اعتمد الفريق الموجّه آليّةً للوصول إلى سمات يتبنّاها كلّ الأعضاء، باختلاف بلدانهم وخصوصيّة مؤسّساتهم التربويّة. اتّصفت الآليّة بكونها تشاركيّةً، وقد تعاون فيها الممارسون التربويّون في جميع المدارس المنضمّة إلى مشروع تمام مع الباحثين التربويّين في الفريق الموجّه الذي أخذ في حسبانه آراءهم وأفكارهم وسياقهم. نتج عن هذه الآليّة سماتٌ مجذّرة تعكس رؤى المدارس المتنوّعة، وتشكّل نواةً يمكن البناء عليها حسب خصوصيّة المدارس التي تتبنّاها وتطلّعاتها، لتنطلق منها نحو العمل على مبادرات تطويريّة تُعنى بالتأثير على الطالب أكاديميًّا وسلوكيًّا.

انطلقت هذه المبادرة عام 2016 ضمن فعاليّات ملتقى تمام السنويّ، الذي أقيم تحت عنوان: **"تمام كحركة تربويّة تطويريّة: نحو بناء المجتمعات المهنيّة التعلّميّة لخدمة التعلّم والطالب"**، وقد حضره أكثر من 160 تربويًّا من بلدان عربيّة مختلفة منها لبنان، الأردنّ، المملكة العربيّة السعوديّة، عُمان، قطر، السودان، الجزائر.

خلال هذا الملتقى عُقدت جلسة **"مقهى السفراء"**، وهي جلسة مصمّمة بطريقة منهجيّة لأخذ آراء أعداد كبيرة من الأشخاص المتنوّعين، وقد تمحورت هذه المرّة حول تحديد سمات الطالب التماميّ. قدّم الفريق الموجّه بدايةَ هذه الجلسة مسوّدةً لسمات الطالب التماميّ المشتقّة من المصادر الآتية: ملامح الإنسان العربيّ 1979، سمات الطالب في برنامج البكالوريا الدوليّة، بالإضافة إلى مهارات القرن الواحد والعشرين. طلب من المشاركين العمل ضمن مجموعات لمناقشتها وتنقيحها والإضافة عليها. اختتمت الفرق عملها بحصاد موثّق لما اتّفق عليه من تعديلات على المسوّدة، واقتراحات إضافة أو حذف.

تلا هذه الجلسة اجتماعان مع مدارس متطوّعة من لبنان لبّت دعوة الفريق الموجّه من أجل نقاش مسوّدة السمات بصورة أعمق. شارك المجتمعون في جلسات للتفكّر في هذه السمات، وربطها بحاجات تطويريّة يلمسونها ضمن مدارسهم. خلال بلورة هذه السمات، عبّر المشاركون عن ثلاثة تحدّيات ملموسة آنيّة من مجموع التحدّيات التي تواجههم في العالم العربيّ، وهي: عدم شعور الطلّاب بالانتماء والمواطنة، تهاوي القيم الأخلاقيّة، وتدنّي التحصيل الدراسيّ والتسرّب. انطلاقًا من هذه التحدّيات، برز التوافق حول مركزيّة القيادة الطلّابيّة، وأهمّيّة التطرّق لهذا المفهوم في المدارس لأنّ من شأنه أن يساعد على تسليح الطلبة بالقدرات اللازمة لجعلهم متعلّمين دائمين يحلّون المشكلات. كذلك، أهمّيّة غرس القيم والمهارات الحياتيّة، والقياديّة، بالتوازي مع نقل الإرث الحضاريّ الذي تراكم في مجتمعاتنا عبر العصور.

كانت النتيجةُ النهائيّة للاجتماعات، والجلسات، ومشاركة المسوّدات مع مجموعة كبيرة من المدارس، واستقبال التغذية الراجعة منها، والتأكّد من شموليّـها، إصدارَ سمات نهائيّة للطالب التماميّ، وتبنّيها من قبل المدارس.

الطالب التماميّ

منذ التوافق عليها، أصبحت السمات جزءًا من رؤية تمام، إذ يسعى الفريق الموجِّه إلى وجودها في المتعلّم، وتعكس هي ما يثمّنه من مخرجات. تشمل هذه المخرجات امتلاك الطلبة حسّ المسؤوليّة، والتفاني في التأثير في مجتمعاتهم محافظين في الوقت عينه على هويّتهم وفرادتهم، بالإضافة إلى حسّ الانتماء لأوطانهم، مع إظهار تقبّلهم للآخرين. تشمل أيضًا قدرتهم على الموازنة بين الشعور بالفخر بالإرث الثقافيّ والتاريخيّ لبلادهم من جهة، والانفتاح على التطوير المستمرّ بما يتناسب مع التطوّر العالميّ من جهة أخرى.

مخرجات التعليم التي نثمّنها تشمل طلبةً على دراية بحقوقهم وواجباتهم، ملتزمين بها، ويحترمون الآخرين، طلبةً يدركون أهمّيّة الموارد المتاحة، ويحافظون عليها لمن يأتي بعدهم، وهم أفراد يمتلكون القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة. يتمتّع هؤلاء الطلّاب بصحّة نفسيّة، وباكتفاء عاطفيّ ونفسيّ؛ هم يقدّرون ذواتهم، وعلى دراية بنقاط قوّتهم وضعفهم، ويعتزّون بقدراتهم وإنجازاتهم. هم يتقبّلون النقد البنّاء ويعدّونه فرصةً للتحسّن، كما يبادرون إلى زيادة معرفتهم بمثابرة وجدّيّة، ويمتلكون العزيمة للبحث والتقصّي. يتعاطى هؤلاء الطلّاب مع المشكلات استباقيًّا بعقلانيّة، ويمتلكون القدرة على الفهم والتحليل الموضوعيّ وطرح الأسئلة. إنّهم منفتحون يشاركون الآخرين التعلّم الذي حقّقوه.

تجارب المدارس

أعقب تحديدَ سمات الطالب التماميّ مبادراتٌ على مستوى المدارس، اتّخذت من هذه السمات بوصلةً لمشاريعها التطويريّة في تمام. لعبت هذه السمات دورًا أساسيًّا في تحفيز العديد من المدارس من أجل تطوير سمات خاصّة بها تكون مستندةً إلى سمات الطالب التماميّ، أو من أجل تعديل السمات التي كانت موجودةً لديهم سابقًا، مع مراعاة السياق. تبنّت مدارس أخرى السمات كما هي، واعتمدتها في العمل على مبادراتها التجديديّة ضمن مشروع تمام، فصمّمت مبادراتٍ تجديديّةً تتوجّه مباشرةً إلى بناء قدرات "قيادة الطالب"، لتعزيز دوره بوصفه مساهمًا رئيسًا في العمليّة التعليميّة، وفي التنمية المجتمعيّة. وهذه أمثلةٌ من مدارس تمام حول ذلك.

في العام 2017 أطلقت المدرسة اللبنانيّة العالميّة، وهي مدرسة خاصّة، مشروعًا تطويريًّا حول "تمكين قيم المدرسة الأخلاقيّة، لا سيّما قيم المسؤوليّة، والاحترام، والانفتاح"، وذلك لبناء شخصيّة المتعلّم، ورعايتها ليكون إنسانًا فاعلًا متوازنًا داخل المجتمع المدرسيّ، وخارجه.

خلال وضع التصوّر المثاليّ للقيم ضمن سمات الطالب الذي تطمح المدرسة إلى تخريجه، لعبت سمات الطالب التماميّ دورًا رئيسًا في توجيه المسار. ذلك لأنّها قدّمت إطارًا متكاملًا يجمع بين سمات المتعلّم الأكاديميّة، والسمات القيميّة والأخلاقيّة التي تتبنّاها المدرسة حتّى تتناول المتعلّم بكُلّيّته، بجوانبه العلميّة، والأكاديميّة، والقيميّة، والأخلاقيّة.

بعد سنة، أطلق الفريق مبادرةً ريادّيةً ضمن مشروعه التطويريّ، فكانت وضعَ جدول تدرّج نوعيّ (Rubric) منطلق من ملفّ سمات المتعلّم، يستند إليه عند تقييم شخصيّة المتعلّم المتكاملة من خلال آليّة لجمع المعلومات. تضمّنت المبادرة كذلك منح كلّ طالب في نهاية كلّ فصل شهادةً تعكس مدى اكتسابه لهذه السمات. وكان أثر سمات الطالب التماميّ متجلّيًا في التصميم المعتمَد، حيث عُدّت كلّ سمة كفايةً يندرج تحتها عناصر، أو مكوّنات مع محكّات تشرح ما تعنيه كلّ علامة تقييم، وتوضّح مدى اكتساب المتعلّم لهذه الكفايات السلوكيّة، والأكاديميّة. وباتت نتائج هذا التقييم تُستخدم لتحديد الحاجات التطويريّة، ولإطلاق عجلة

التجدّد المستمرّ في المدرسة. عكست هذه الشهادة فلسفة المدرسة التي تؤمن بالتكامل تربويًّا وأكاديميًّا، والنظرة الشاملة نحو الطالب، وارتباطها بالتطوير.

في تجربة أخرى، تبنّت "متوسّطة الغبيريّ الثانية المختلطة"، وهي مدرسة حكوميّة لبنانيّة، سماتِ الطالب التماميّ كما هي، وأدرجتها ضمن رؤية المدرسة ورسالتها، واستعانت بها للعمل على التخطيط لمشاريع، فاعتُمدت السماتُ بوصلةً للمبادرات التجديديّة، واستعملت بوصفها وجهةً للتطوير.

استعان الفريق بالسمات لتصميم مشروع تطويريّ يهدف إلى زيادة روح الانخراط في الحياة المدرسيّة عند المتعلّم. وتضمّن المشروع العمل على أربعة أهداف تطويريّة تمحورت حول تحقيق سمة المتعلّم الدائم وسمة المواطن المسؤول. صمّم الفريق مجموعةً من الإجراءات، والنشاطات لتحقيق هذه الأهداف، منها ما تعلّق باكتساب الطالب مهاراتٍ أكاديميّةً، ومهارات التواصل اللّاعنفيّ مع الآخرين، وأخرى تعلّقت بمشاركة الطالب في تخطيط نشاطات مدرسيّة لامنهجيّة وتنفيذها، وتعبير الطالب عن رأيه، والمشاركة في صنع القرارات، والانخراط في أعمال متنوّعة للتشبيك مع المجتمع المحلّيّ.

خاتمة

خلصت هذه الجهود إلى سمات أساسيّة مشتركة، شموليّة، مُجذِّرة تستعين بها المدارس، وتعتمدها بوصلةً لمشاريعها التطويريّة التي تستهدف الطلّاب. وساهم اعتماد الآليّة التشاركيّة خلال العمل عليها في بثّ روح الملكيّة بين الأفراد المتعاونين على هذا الإنجاز، وأشعرهم بأهمّيّة المنتج الذي توصّلوا إليه، وضرورة نقله إلى مدارسهم وصفوفهم. تكمن أهمّيّة سمات الطالب التماميّ في كونها توحّد السمات الأساسيّة للطالب المتخرّج من المدارس المشاركة في تمام عبر الوطن العربيّ بمرونة منفتحة على خصوصيّة سياق كلّ مدرسة، وبانسجام تامّ مع هُويّتها التربويّة، وثقافتها. سمات الطالب في تمام توضّح مسار التطوير المستند إلى المدرسة، فتجعله يتمحور حول المتعلّم، ويصبّ في بناء قدراته القياديّة، وهي منشورة على موقع مشروع تمام الإلكترونيّ.

ديانا سريّ الدين
مدرّبة استشاريّة في تمام ومصمّمة لبرامجه
من فريق تمام الموجِّه - لبنان

رولا القاطرجي
المنسّقة العامّة لمشروع تمام ومصمّمة لبرامجه
فريق تمام الموجِّه - لبنان

ريان قاطرجي
مدرّبة في تمام ومصمّمة لبرامجه
فريق تمام الموجِّه - لبنان

المراجع

Bowman, R. F. (2013). Learning leadership skills in middle school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 86*(2), 59-63.

Faour, M. (2012). *The Arab world's education report card: School climate and citizenship skills.* Carnegie Endowment for International Peace. https://www.jstor.org/stable/pdf/resrep12743.pdf?refreqid=excelsior%3A43997415a197a6791505d954352f1da6

Lavery, S. D., & Hine, G. S. (2013). Catholic school principals: Promoting student leadership. *Journal of Catholic Education, 17*(1), 41-66.

Levin, H. (2017). *Accelerated schools for at-risk students.* Center for Policy Research in Education. https://eric.ed.gov/?id=ED300143

Nathan, S. (2013). Creating future leaders: An examination of youth leadership development in australia. *Education + Training, 55* (6), 584-598.

تجربة "تماميّة" في بناء القدرات القياديّة

رُلى عبد الحميد
فادي الغزّاوي
ليان مَنكو

تهدف هذه المقالة إلى عرض تجربة مدرسة خاصّة أردنيّة "البيان" مع مشروع "تمام". تأسّست المدرسة عام 1983، وانضمّت إلى المشروع في عام 2013. تهدف المقالة أيضًا إلى تعريف القارئ بأثر مشروع تمام التطويريّ في تمكين أعضاء فريقه في المدرسة من الكفايات القياديّة، وانعكاسه الإيجابيّ على ثقافة المدرسة عمومًا.

انطلاقة تمام في مدرسة البيان

بدأت القصّة في شهر تشرين الثاني من العام 2013، إذ حضرت المديرة العامّة للمدرسة، السيّدة بشرى عبد الحميد، مؤتمرًا في سلطنة عُمان لمشروع التطوير المستند إلى المدرسة "تمام". وقد وجدت أنّ برنامجه التدريبيّ يهدف إلى بناء القدرات القياديّة عند أعضاء المدرسة، ليكونوا عناصر تغيير في مؤسّساتهم التربويّة من أجل تحويلها إلى مجتمعات مهنيّة تعلّميّة متجدّدة. وأنّ السياسة التشاركيّة في المدرسة تتقاطع مع إحدى ركائز تمام، ألا وهي "القيادة التشاركيّة نحو التطوير المستمرّ".

بدأنا الرحلة بتشكيل فريق من المتطوّعين من إداريّين ومعلّمين، وتسميتهم "فريق تمام القياديّ"، وذلك

بمساعدة الفريق الموجّه من الجامعة الأميركيّة في بيروت، ومدرّبي الأردنّ _من المدرسة العصريّة_ الذين كانوا يتابعوننا عن كثب. كان من المهمّ للفريقين، الموجِّه والمدرِّب، جمع بيانات أوّليّة من أجل التعرّف على الكفايات، والمهارات القياديّة الموجودة لدى الفريق القياديّ على الصعيدين الفرديّ والجماعيّ. عليه، عملنا على تعبئة شبكة تشخيصيّة على مستوًى فرديّ، وشكّلنا مجموعةَ تركيز ليستخلص الفريق الموجِّه بيانات عن مهاراتنا الجماعيّة بوصفنا فريقًا، وكذلك عبّأنا استبانات خاصّةً بالمدرسة للتعرّف أكثر على سياقها وسياساتها.

الرحلة التطويريّة: التعلّم بالممارسة

بعدها، بدأنا بحضور سلسلة من الورشات التدريبيّة عرّفتنا برؤية مشروع تمام، ومنهجيّته، ومرتكزاته المهنيّة، وبرنامجه التدريبيّ الذي يشتمل على استراتيجيّات لتدريب الممارسين التربويّين من داخل ممارستهم، تتمحور حول انخراطهم في رحلة التطوير المستند إلى المدرسة التي تتألّف من سلسلة محطّات تنطلق بتحديد حاجة تطويريّة ملحّة، وتصميم مبادرة تجديديّة لسدّ هذه الحاجة، وتنفيذ المبادرة التجديديّة، ومتابعتها، وصولًا إلى تقييمها.

مع انطلاقة الرحلة التطويريّة، طُلب إلى فريق المدرسة البحث عن حاجة ملحّة، أو ما يعدّون تطويره الأكثر أهمّيّةً في المدرسة، إذ إنّ إحدى ركائز تمام هي القرارات المبنيّة على الحاجات. وكان لا بدّ من تتبّع خطوات البحث الإجرائيّ، للتعرّف على حاجات المدرسة حتّى نتأكّد أنّ قراراتنا المتعلّقة بتحديد الحاجة، وفهم مسبّباتها والظروف المؤدّية إليها مستندةٌ إلى حاجة يتّفق الجميع على كونها ضروريّةً ذات أهمّيّة، ممّا استدعى خوض أعضاء الفريق نقاشات عديدةً، ودخولهم مراحلَ طويلةً من التفكّر والتقصّي من أجل تحديد هذه الحاجة لنبني عليها غاياتنا التطويريّة.

عملنا على تحليل رؤية المدرسة ورسالتها. كانت هذه المرّةَ الأولى التي نفعل فيها هذا بوصفنا فريقًا، وهو ما تطلّب بعض الوقت لنتعمّق في فهم ما ترمز إليه رؤية المدرسة، وما تطمح إليه رسالتها. وبعد الكثير من التحليل والنقاشات، تولّد لدينا شعور بوجود مشكلة متعلّقة بسلوك الطلّاب، ولكن لم يكن ممكنًا لنا أن نبني على شعورنا دون دلائل واضحة. لذا، كان لا بدّ من استقصاء استخدمنا فيه أدوات مختلفة، فأجرينا مقابلةً مع المدير العامّ _وهي ذاتها مؤسّسة المدرسة_ لفهم مدى تطابق الرؤية التي وُضعت قبل 35 عامًا مع الواقع الحاليّ للمدرسة، ومدى تحقّقها. وأجرينا مقابلات كذلك مع منسّقي الأقسام، وطلبنا إليهم تحديد الحاجات التي يرونها مهمّةً. وبعد جمع تلك البيانات، والاطّلاع على كشوفات الإرشاد وسجلّاته الموثّقة في المدرسة، أصبح لدينا صورة مبدئيّة عن الحاجة التطويريّة للمشروع.

لأنّ الأدلّة لم تكن كافيةً لفهم الممارسات القائمة المتعلّقة بسلوك الطلبة، صمّمنا استبانةً للمعلّمين للتعرّف أكثر على الممارسات الفعّالة داخل الغرفة الصفّيّة، وهذا استدعى استخدام أداة قياس أخرى للتأكّد من صحّة هذه النتائج، ألا وهي الملاحظة، وبموافقة الإدارة ودعمها، عملنا على حضور الحصص، وملاحظة بنود الاستبانة التي عبّأها المعلّمون، وطريقة تعامل المعلّم مع الطالب، وكذلك العكس. كان هذا من الناحية السلوكيّة فقط، للتأكّد من صحّة خيار الفريق، ووضوح الحاجة المحدّدة من قبله.

عقدنا بعدها عددًا من مجموعات التركيز المكوّنة من أعضاء من الهيئة التدريسيّة، وطرحنا مجموعةً من الأسئلة التي تتعلّق بما تبقّى من تساؤلات وشكوك. مع هذا الحجم الكبير من البيانات، أصبح من الضروريّ الانخراطُ في الكثير من الحوارات التفكّريّة ضمن الفريق لتحليل البيانات، وفهم دلالاتها، بالإضافة إلى جمع الأدلّة، وضمن التجربة التعلّميّة التي صمّمها لنا فريق تمام الموجِّه، كان لا بدّ لأعضاء الفريق من الرجوع للأدبيّات المتعلّقة بالإدارة الصفّيّة، وسلوك الطلّاب، واستشارة أصحاب التخصّص عند اللزوم لبناء منظومة معرفيّة حول الحاجة التطويريّة، لتكون كافيةً لرصد جوانبها وأسبابها جميعًا، في سبيل اتّخاذ القرار المستند إلى الأدلّة.

استطعنا تحديد الحاجة وهي: **تحسين سلوك الطلبة بما يتناسب مع رؤية المدرسة ورسالتها**. وعليه تمّت صياغة التصوّر المثاليّ لمشروعنا التطويريّ: "أن يكون سلوك طالب مدرسة البيان داخل المدرسة متوافقًا مع رؤية المدرسة ورسالتها، وبذلك يكون منضبطًا ذاتيًّا وفقًا لقوانين الانضباط المدرسيّ". بعد تحديد الحاجة ووضع التصوّر المثاليّ، وضعنا الأهداف التطويريّة والإجرائيّة، وكذلك خطط التنفيذ والمتابعة، وصولًا إلى

التقييم، ومأسسة المبادرة التجديديّة في الهيكليّة التنظيميّة والثقافيّة للمدرسة. في كلّ هذه المحطّات، تكرّر استعمال الكفايات القياديّة، وتعزّز اكتسابها أكثر، حتّى باتت جزءًا من القيم المهنيّة الموحّدة المتعارف عليها في ثقافة المدرسة.

مكتسبات تجربة تمام في مدرسة البيان

نتج عن مشاركة مدرسة البيان في مشروع تمام، وبرنامجه التدريبيّ تجربةٌ تعلّميّةٌ حقّقت مكتسبات على الصعيدين الفرديّ والجماعيّ للفريق القياديّ، بالإضافة إلى مكتسبات على مستوى ثقافة المدرسة عمومًا، وفوق ذلك على تعلّم الطلبة.

• على صعيد بناء القدرات القياديّة للفريق وتطوّر تعلّمه مهنيًّا

أدرك المعلّم دوره الحقيقيّ الذي لا ينحصر في الغرفة الصفّيّة، فأصبح التطوير يصدر من القاعدة، من المعلّم إذ يبحث عن الحاجة مستندًا إلى الأدلّة، وبناءً على ذلك يضع تصوّرًا مثاليًّا (حلمًا)، يطمح للوصول إليه، ويعمل على تصميم خطّة تطويريّة تبدأ من تحديد الأهداف، وتنتهي بقياس الأثر، ليتحقّق التطوير والتغيير المنسجم مع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.

أحدث الانخراط في الرحلة التماميّة تغييرًا جوهريًّا انعكس بوضوح على الفريق خلال الرحلة، واستمرّ إلى ما بعدها. تمثّل ذلك في اكتساب مهارات عديدة، مثل آليّة جمع البيانات، وتحليلها، وتنظيمها، وكذلك الانفتاح على الآخرين، ومشاركة البيانات والمعلومات معهم، ما سهّل نقل هذه المعرفة والخبرات إلى الزملاء في المدرسة، وأدّى إلى نقل الطريقة التماميّة في التعامل مع القضايا المهمّة في عملنا اليوميّ، واستخدامها من قبل الآخرين.

علاوةً على ذلك، أصبح العمل على قيادة المشروع التطويريّ أكثر شفّافيّةً ووضوحًا. الملاحظات التي تُعطى خلال سير العمل بوصفها نقدًا بنّاءً كانت تستقبل بوصفها تهدف إلى التحسين والتطوير. اتّحدت ركيزة التعاون المهنيّ مع سياسة المدرسة في تبادل الخبرات بالزيارات الصفّيّة، والملتقيات التدريبيّة التي تعقدها المدرسة منذ سنين بهدف التطوير المستمرّ، وساعد هذا في زيادة تفاعل أعضاء الفريق القياديّ في العمل، وبناء روح الفريق بينهم. ساعد ذلك أيضًا في تعاون باقي أعضاء أسرة المدرسة في تحقيق أهداف الفريق في أثناء جمع الأدلّة، وكذلك في مرحلة تنفيذ المشروع. أصبح مصطلح الرعاية المهنيّة مألوفًا في المدرسة، وأثناء عمل الفريق على المشروع التطويريّ، استعان الفريق بخبرات المدارس الرديفة المشاركة في برنامج تمام في الأردنّ للإفادة من تجاربهم. وفي كلّ مرحلة من مراحل الرحلة، خاض أعضاء الفريق عمليّة توثيق منظّمةً مستمرّةً بهدف ضمان استمراريّة أثره في المستقبل حال رغبة أيّ فرد بالاطّلاع عليه أو تطويره. وقد وثّقت التجربة في تقرير نهائيّ منشور على موقع تمام.

• على مستوى ثقافة المدرسة المهنيّة

رغم أنّ المشاركة في برنامج تمام التدريبيّ اقتصرت على فريق المدرسة القياديّ، انعكس الانخراط فيه إيجابًا على ثقافة المدرسة، فانتشر التعاون المهنيّ بين أعضاء الهيئة التعليميّة، كما أصبحت فكرة أخذ القرارات بناءً على أدلّة، والمطالعة حول موضوع ما، وزيادة المعرفة به أركانًا أساسيّةً لدينا. وقد كان تبنّي هذه الممارسة المهنيّة واضحًا بقوّة في ظلّ أزمة الجائحة، حين درست الإدارة السيناريوهات المختلفة، من أجل اتّخاذ قرار حول أفضل سيناريو يجب تبنّيه.

خلال المرور بمحطّات "رحلة تمام التطويريّة"، ترسّخت ثقافة التطوير المهنيّ، وأصبحت ركيزةُ التعلّم بالتجريب من ركائز العمل اليوميّ على الصعيد الإداريّ والتعليميّ. الدليل على ذلك ظهور بعض المعلّمين المبادرين في طرح أفكار جديدة بهدف تجربة أسلوب مبتكر أو فكرة يُقاس أثرها، وأصبح تقبّل المعلّم لتطبيق فكرة تجديديّة داخل الغرفة الصفّيّة يحدث بمقاومة أقلّ.

هنا، قد يُطرح سؤال: كيف انعكست هذه التجربة على تعلّم الطالب وإدارة الغرفة الصفّيّة؟ لذا دعونا ننظر إلى هذا الجانب. لقد أصبح لدينا معلّم يمتلك مهارة جمع البيانات والأدلّة، ويستخدمها من أجل إصدار قرارات أكثر مصداقيّةً ومنهجيّةً، ممّا يخوّله

تحديد مستوى أداء الطالب على أساس تحليل التقييم والأداء، ومن ثمّ وضع خطّة علاجيّة ملائمة. فوق ذلك، فإنّ بناء الثقة بين الزملاء لتبادل الخبرات يجعل من مدّ يد العون لأحد الزملاء سلوكًا يبعث على الراحة، ويزيل أيّ تحفّظ. هكذا أصبح طلب المساعدة نقطة قوّة لا ضعف، فانعكس هذا المناخ التعلّميّ التطويريّ على تعلّم الطالب داخل الغرفة الصفّيّة. أصبح الطالب أكثر استقلاليّةً، وبات محبًّا للتعلّم والمعرفة، لأنّ لديه معلّمًا قدوةً في نشر هذه الرسالة للطلبة.

خلاصة

بعد تسع سنوات على انضمامنا لمشروع تمام، سواء المدرسة أو الأفراد، يمكننا القول: إنّ برنامج تمام لبناء القدرات القياديّة قد حقّق أهدافه المرجوّة على صعيد بناء القدرات القياديّة للفريق، ولأعضاء الهيئة التعليميّة، بل وزاد على ذلك تبنّي الكفايات القياديّة ورحلة تمام التطويريّة بوصفها قيمًا وأعرافًا مهنيّةً، وآليّات تطوير دمجت في الهيكليّة الثقافيّة، والتنظيميّة للمدرسة. أصبحت مراجعة خطوات العمل ركيزةً أساسيّةً في عملنا، ومثلها تقييمُ العمل عبر محطّات متابعة، وتعديل الخطّة إن لزم الأمر. وهو ما جعل لغتنا وآليّة عملنا أكثر مهنيّةً. رحلتنا في تمام جعلتنا أكثر تمرّسًا، وأكثر ثقةً. ساعد اكتسابنا للكفايات القياديّة على تقليل المركزيّة في المدرسة، وتوزيع المهمّات والمسؤوليّات بين الأفراد حسب الخبرة والتخصّص.

رُلى عبد الحميد
مديرة مدرسة البيان
الأردن

فادي الغزاوي
المسؤول الإداريّ في مدرسة البيان
الأردن

ليان منكو
مسؤولة المنظومة الإلكترونيّة في مدرسة البيان
الأردن

البحث الإجرائيّ منهجًا تطويريًّا نابعًا من المدرسة

تجربة مدرسة حكوميّة في لبنان

جمال عبد الحليم عبدو

مقدّمة

تعكس هذه المقالة جزءًا من تجربة مدرسة "متوسّطة كفر رمّان الثانية" في مشروعها التطويريّ ضمن مشروع "تمام"، وتقدّم الكيفيّة التي حدّد بها فريق تمام القياديّ في المدرسة الحاجة التطويريّة متّبعًا منهجيّة البحث الإجرائيّ، وهو عبارة عن دورة تتألّف من خمس خطوات: تشكيل الأسئلة، وجمع البيانات، وتحليل البيانات، والاستنتاج، واتّخاذ القرار. تسمح هذه المنهجيّة بتكوين فهم معمّق لطبيعة الحاجات يشمل توصيف مظاهرها، وكشف أسبابها، وفهم ظروفها المحيطة بالاستناد إلى وجهة نظر المجتمع المدرسيّ (المعلّمين، أولياء الأمر، والمتعلّمين).

"كفّر رمّان" مدرسة حكوميّة في لبنان انضمّت عام 2015 إلى مشروع تمام الذي يعتمد التدريب بالممارسة، والتجريب في سياق العمل من خلال الانخراط في "رحلة تطويريّة" لتنفيذ مشروعات تجديديّة مستندة إلى حاجات المدرسة، مجذّرة في سياقها.

شكّلت المدرسة فريق تمام القياديّ، إذ تكوّن من مدير المدرسة وعشرة معلّمين، خمسة منهم من منسّقي موادّ: اللغة العربيّة، واللغة الإنكليزيّة، والرياضيّات، والعلوم، والاجتماعيّات، بالإضافة إلى خمسة أعضاء آخرين هم معلّمون لموادّ تعليميّة مختلفة. قاد هذا الفريق إطلاق مبادرة تجديديّة مارًّا بمحطّات رحلة تمام. بدأ بتعريف الحاجة التطويريّة، وتحديد غايات التطوير، وانتقل إلى تصميم المبادرة التجديديّة، ووضع خطط لقيادة عمليّة التنفيذ والمتابعة، وصولًا إلى التنفيذ والمتابعة، وتقييم أثر المبادرة التجديديّة بهدف اتّخاذ قرارات لمأسسة المبادرة، خاتمًا بتوثيق التجربة لمشاركتها مع الآخرين.

بعد عدّة دورات بحث إجرائيّ، ووقفات تفكّريّة، حدّد الفريق الحاجة التطويريّة في المدرسة، فكانت "غياب آليّة واضحة منظّمة للإشراف التربويّ لمتابعة عمليّة التعلّم والتعليم، ولتمكين المعلّمين من التعلّم المستمرّ، والتطوير المهنيّ"، وتقصّى الفريق حول سبل تحسين ممارسات المعلّمين متّخذين قرارات مدعّمة بالأدلّة لتصميم مبادرات مبتكرة موائمة للسياق.

جمع المعلومات وتحليلها

وجّهت الأسئلة التالية عمليّة جمع المعلومات في دورات البحث الإجرائيّ التي قام بها الفريق القياديّ لتحديد الحاجة: ما هي المشكلة؟ ما هي المعلومات التي نملكها عنها؟ ما هو رأي من تمثّلهم المعلومات؟ ما هي المسبّبات الخلفيّة لهذه المشكلة؟ هل ما نقوم به حاليًّا يساهم في تعزيز المشكلة؟ كيف؟ ما هي الاعتقادات التي ساهمت في خلق هذه المشكلة؟

جُمعت المعلومات عبر ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى، استبانة تحديد الحاجة التطويريّة التي وضع الفريق القياديّ أسئلتها، ثمّ وُزّعت على أعضاء الهيئة التعليميّة جميعهم. تضمّنت الاستبانة إحدى عشرة حاجة تطويريّة محتملة تحتاج المدرسة وضع خطط تطويريّة لمعالجتها، وطُلب إلى أعضاء الهيئة التعليميّة اختيار الحاجة الأكثر إلحاحًا من وجهة نظرهم.

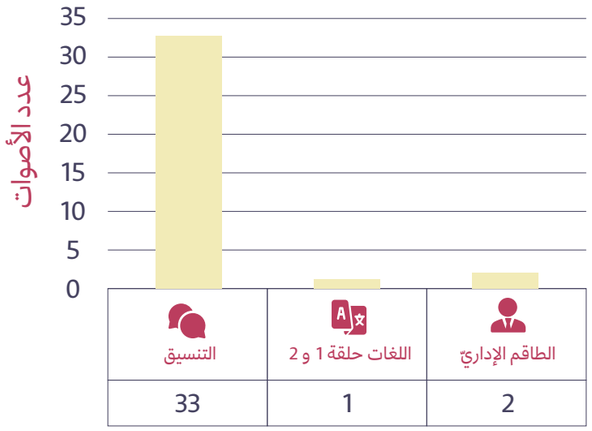
المرحلة الثانية، عقد مجموعات تركيز من المعلّمين، إذ كوّن الفريق أسئلةً تستقصي تعريف المعلّمين للمنسّق، أو المشرف التربويّ دوره في التوزيع السنويّ للموادّ التعليميّة، وتحديد طرائق التدريس والتقييم، وكيفيّة عقد الاجتماعات الشهريّة. عُقدت مجموعات التركيز بالتزامن، وشملت موادّ: اللغة العربيّة، واللغة الإنكليزيّة، والرياضيّات، والعلوم، والاجتماعيّات.

المرحلة الثالثة، مقابلات فرديّة مع لجنة أولياء أمر الطلبة إلى جانب عيّنة من المتعلّمين، إذ وضع الفريق القياديّ أسئلة المقابلات، وقد تمحورت حول الشخص الذي يلجؤون إليه في حال حدوث مشكلة تتعلّق بالتحصيل الأكاديميّ، ومن هم منسقو الموادّ في المدرسة، وما هي أدوارهم بالنسبة لهم، ومن هو الشخص الذي يلجأ الأهل والمتعلّم إليه في حال حدوث مشكلة أكاديميّة.

أمّا لتحليل المعلومات من الاستبانة، فقد استخدم الفريق القياديّ رسوم إكسل البيانيّة من أجل حساب النسب المئويّة لإجابات أعضاء الهيئة التعليميّة. أمّا في مجموعات التركيز والمقابلات، فقد قام الفريق القياديّ بتحليل نوعيّ لمحتوى التسجيلات الصوتيّة في جلسات تفكّريّة للوصول إلى فهم مشترك، واستنتاجات يتوافق عليها الجميع. جرى تحليل النتائج على مراحل. وبناءً على كلّ مرحلة، حُدّدت الأسئلة التي يجب التركيز عليها، أو إضافتها للوصول إلى المعلومات الكافية لتكوين فهم شامل للحاجة التطويريّة.

واقع الإشراف التربويّ

يُظهر التحليل الإحصائيّ في الشكل كيف توزّعت أصوات المعلّمين عند تحديدهم للمشكلة التي تحتاج معالجةً، فكانت على الصورة الآتية: 33 صوتًا (أي بنسبة 92% من أفراد الهيئة التعليميّة) اعتقدوا أنّ المشكلة تكمن في موضوع الإشراف التربويّ، وصوت واحد (3%) اعتقد أنّ المشكلة تكمن في تعليم اللغات في الحلقتين الأولى والثانية، وصوتان (6%) اعتقدا أنّ المشكلة متعلّقة بدور الطاقم الإداريّ، أي "النُظّار" ومهمّاتهم.



استنتج الفريق القياديّ وجود حاجة ملحّة في المدرسة متعلّقة بأداء المشرفين التربويّين "المنسّقين" في متابعة عمليّتي التعلّم والتعليم. أمّا عن نتائج مرحلة مجموعات التركيز مع المعلّمين، فبعد تحليل محتوى التسجيلات الصوتيّة لها، استنتج الفريق القياديّ عدم وضوح دور المشرف التربويّ ومهمّاته لجميع أعضاء الهيئة التعليميّة، بما فيها تلك المنصوص عليها في المادّة (49) من النظام الداخليّ للمدارس الحكوميّة في لبنان، وهي التي تحدّد كيفيّة اختيار المشرف التربويّ في المدرسة، كما تبيّنت ضبابيّة مجالات الدور المنصوص عليه في هذه المادّة ومسؤوليّاته، وغياب الآليّات التي تنظّم عمليّة الإشراف التربويّ، لا سيّما تلك التي تتناول التقييم التنمويّ الذي يهدف إلى بناء قدرات المعلّم، الأمر الذي يؤثّر سلبًا في العلاقة بين المعلّم والمشرف التربويّ. أمّا عن تحليل محتوى التسجيلات الصوتيّة للمقابلات مع لجنة أولياء الأمر ومع المتعلّمين، أي المرحلة الثالثة، فقد استنتج الفريق القياديّ منها عدم وجود أدنى فكرة لدى لجنة أولياء الأمر والمتعلّمين عن وجود مشرفين تربويّين في المدرسة، وعن طبيعة دورهم ومهمّاتهم، إضافةً إلى الاعتقاد الراسخ لدى الطرفين بأنّ عمليّة الإشراف التربويّ متعلّقة حصريًّا بمدير المدرسة، ولا دور للمشرف التربويّ في المدرسة.

بناءً على كلّ ما تقدّم، توصّل الفريق القياديّ إلى ثلاثة استنتاجات: الأول، يتعلّق بعدم وجود آليّة عمل واضحة منظّمة لأداء المشرف التربويّ في متابعة عمليّتي التعلّم والتعليم. يتمحور الاستنتاج الثاني حول عدم وضوح العلاقة بين المشرف التربويّ والمعلّم، وغياب الدور الرعائيّ والتوجيهيّ للمشرف، الذي يهدف إلى بناء قدرات المعلّمين، ومساعدتهم على التعلّم الذاتيّ المستمرّ لتحسين أدائهم، والثالث يتعلّق بغياب تامّ لمعرفة أولياء الأمر والمتعلّمين بوجود المشرف التربويّ ودوره في المدرسة، ونتيجةً لذلك عدم استثمار ما يمكن أن يقدّمه من دعم للعائلة حول مسيرة أبنائهم التعلّميّة.

بناءً على الاستنتاجات الثلاثة، حدّد الفريق القياديّ في المدرسة الحاجة التطويريّة كما يأتي: "عدم وجود آليّة إشراف تربويّ، ومتابعة واضحة منظّمة لعمليّتي التعلّم والتعليم تمكّن المعلّمين من التعلّم، والتطوّر المهنيّ".

اعتماد الإشراف التنمويّ

واكبَ فريق تمام الموجِّه الفريقَ القياديّ في المدرسة، وزوّده بمراجع وكتب ومقالات في مجال الإشراف التربويّ التنمويّ، إضافةً إلى حضور الفريق القياديّ ورشات تدريب على مفهوم الإشراف التربويّ التنمويّ. بموازاة ذلك، عقد عدد من المدرّبين المتخصّصين المنتدَبين من قِبل فريق تمام الموجِّه جلسات تدريبيّة للهدف نفسه. بناءً عليه، تبنّت المدرسة نموذج الإشراف التربويّ التنمويّ. هذا النوع من الإشراف يشكّل نموذجًا متطوّرًا للنهج التنمويّ الإنسانيّ، والذي يمزج بين النهج العياديّ Clinical والنمائيّ Developmental (Glickman et al, 2017).

يهدف الإشراف التربويّ التنمويّ إلى مساعدة المعلّمين في تحديد الصعوبات التي يواجهونها، وحلّها من أجل التطوّر مهنيًّا، وإبقائهم في المهنة بدلًا من التلويح بفصلهم. كما يركّز على الاستجابة لاحتياجات المعلّمين، واحترام وجهات نظرهم، إضافةً إلى التركيز على ديناميّات العمل الجماعيّ، وكذلك خلق المناخ الإيجابيّ للعمل التعاونيّ. يتناول هذا النموذج أيضًا أهمّيّة علاقة الشراكة بين المنسّق أو المشرف التربويّ والمعلّمين، بالإضافة إلى خبرة المشرفين التربويّين التي أصبحت مهارات التعامل مع الآخرين مكوّنًا أساسيًّا فيها.

شكّل نموذج الإشراف التربويّ التنمويّ الخلفيّة الفكريّة التي قادت عمليّة تحديد غايات التطوير نزولًا إلى تصميم المبادرة التجديديّة بأهدافها التطويريّة والإجرائيّة. تناولت غايات التطوير الخاصّة بالمبادرة التجديديّة أربعة جوانب هي: كفاءات المشرف التربويّ، ومهمّاته، وعلاقاته، وآليّة عمله. شكّلت هذه الغايات التطويريّة منطلَقًا نحو المحطّة التالية من رحلة تمام التطويريّة، وهي تصميم المبادرة التجديديّة، إذ وُضعت الأهداف التي تناولت تدريب المشرف التربويّ ليكون مرجعيّةً في المادّة، قادرًا على إيصال خبرته للمعلّمين والمتعلّمين سواءً من ناحية المعرفة العلميّة للمادّة التعليميّة، أو التخطيط للمادّة التعليميّة، أو طرائق التعليم النشط، أو طرائق التقييم، أو متابعة أداء المعلّمين، وتقييم هذا الأداء بهدف تحقيق تطوّرهم المهنيّ المستمرّ. كذلك تناولت الأهداف تنفيذ المشرف التربويّ للمهمّات المنوطة به وفقَ نموذج الإشراف التربويّ التنمويّ المدعَّم بتقنيّات التواصل الحديثة. كذلك، تناولت الأهداف علاقةَ المشرف التربويّ بالمجتمع المدرسيّ داخل المدرسة (إدارة، ونُظّار، ومعلّمون، وأولياء أمر، ومتعلّمون)، وخارج المدرسة (المركز التربويّ في لبنان، والإرشاد التربويّ، والتفتيش التربويّ، والمجتمع المحلّيّ).

أثر التجربة في الفريق والمؤسّسة

ظهرت آثار المشروع التطويريّ أواخر عام 2018، إذ اكتسب الفريق القياديّ في المدرسة خلال هذه التجربة نوعين من الكفايات: الأولى، كفايات لإدارة عمليّات التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقييم للمبادرات التجديديّة. أمّا الثانية، فهي كفايات قياديّة للانخراط في عمليّة التطوير المتّصف بالاستدامة في المدرسة، وهذه جاءت بالممارسة، والتجريب لا سيّما في اجتماعات الفريق، وجلساته التفكّريّة في كلّ مراحل الرحلة، بالإضافة إلى الورشات التدريبيّة والتوجيه والمتابعة والدعم المستمرّ من فريق تمام الموجِّه. بالتوازي مع هذا، كانت عمليّة التوثيق المنظّم تجري على قدم وساق، إذ وُثّق كلّ إجراء أحدثه الفريق القياديّ، وهو الأمر الذي سمح لأعضائه أن يتّخذوا قرارات مبنيّةً على أدلّة سواءً من ناحية وضع غايات التطوير المتعلّقة بالإشراف التربويّ، أو وضع الأهداف التطويريّة والإجرائيّة، أو وضع المعايير لتقييم تنفيذ المبادرة التطويريّة.

على صعيد المؤسّسة، بات نموذج الإشراف التربويّ التنمويّ موثّقًا حاصلًا على اعتماد المدرسة رسميًّا، إذ وُضع دليل الإشراف التربويّ، الدليل الذي حدّد عمليّة الإشراف التربويّ ونظّمها، فصارت نابعةً من حاجات المدرسة متناغمةً مع سياقها. هذا الدليل يوضّح مقاربة هذا النموذج ومفاهيمه، وينظّم آليّة عمل المشرف التربويّ مع المعلّمين، وأولياء الأمر، والمتعلّمين من بداية العام الدراسيّ إلى نهايته، كما يحوي كلّ الملفّات المتعلّقة بعمل المشرف التربويّ من استمارات المشاهدة الصفّيّة إلى استمارات تقييم المعلّم المختلفة حسب الجهة المقيّمة.

خاتمة

لقد استطعنا بوصفنا ممارسين تربويّين أن نستثمر منهجيّة البحث الإجرائيّ خلال رحلة تمام التطويريّة في تحديد الحاجة التطويريّة للمدرسة بدقّة مع مراعاة الأولويّة، والتخطيط لها، وتنفيذها بطريقة علميّة منهجيّة. استثمرنا هذه المنهجيّة في بناء قدراتنا القياديّة، لنكون عناصر تغيير تقود التطوير المستند إلى المدرسة، وتشارك في صنع سياساتها، وتساهم في تحقيق رؤيتها. بذلك كلّه، تبيّن أنّه يمكن للممارس التربويّ أن يكون باحثًا يعتمد منهجيّة البحث الإجرائيّ بصفتها خلفيّةً فكريّةً تنتج معرفةً تربويّةً، تنبع من صلب ممارساته، وتُستثمر في خدمتها، مستنيرةً بالأدبيّات التربويّة من أجل إطلاق مبادرات تجديديّة، والتخطيط لها، وتنفيذها ومتابعتها، وصولًا إلى تقييمها. أخيرًا، أتساءل: إلى متى تبقى المنهجيّات البحثية حكرًا على الجامعات؟

جمال عبد الحليم عبدو
منسّق وأستاذ مادّتي العلوم والتكنولوجيا
متوسّطة كفر رمّان الثانية
لبنان

المراجع

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *Supervision and instructional leadership* (10th ed.). Allyn & Bacon/Longman Publishing.

ملفّ العدد

الشراكة مع العائلة:

تجربة مدرسة حكوميّة لبنانيّة

سلامة فيروز
ريما كرامي

المقدّمة والسياق

يؤمن "مشروع تمام" بأنّ غاية التطوير التربويّ النهائيّة هي تنمية المجتمع باعتماد مقاربة تربويّة تهدف إلى إعداد التلميذ ليصبح مواطنًا فاعلًا في مجتمعه، مع يقين أنّه لا يمكن للمدرسة وحدها أن تؤدّي ذلك؛ إذ يتطلّب إعداد التلميذ المواطن تبنّي رؤية مشتركة شاملة متكاملة بين الأطراف المعنيّة جميعها من جهة، وبذل الجهود من كلّ فرد معنيّ بذلك من جهة أخرى. مواطن المستقبل هو طفل ضمن عائلته، وتلميذ ضمن مدرسته، والشراكة مع العائلة أساسيّة للعمل سويًّا على تحضيره ليكون مواطنًا فاعلًا في المجتمع.

نتطرّق في مقالنا هذا إلى تجربة فريق تمام الموجِّه في بناء قدرات الفريق القياديّ في "متوسّطة الغبيريّ الثانية المختلطة" لتفعيل الشراكة مع العائلة بتطبيق مقاربته الاجتماعيّة الثقافيّة. متوسّطة الغبيريّ هي مدرسة حكوميّة ذات موارد محدودة حالها حال المدارس الحكوميّة في لبنان، التي تستقبل الطلّاب من مختلف البيئات الصعبة. واكب فريق تمام الموجِّه المدرسةَ لتحويل العلاقة بينها وبين العائلة من تفاعل فطريّ، إلى شراكة قائمة على التطوير المستند إلى المدرسة بتفعيل هذه الشراكة أثناء عمل المدرسة على مشروعها التطويريّ، الذي كان يهدف إلى أن يشعر التلاميذ بالانتماء إلى مدرستهم، وأن يفتخروا ببيئتهم.

تغيير المنحى الفكريّ

التزمت متوسّطة الغبيريّ برؤية تطويريّة قوامها أن تصبح مدرسةً تماميّةً مجتمعيّةً، تنبثق من محيطها، وتتفاعل معه، وتعمل له، وتهدف إلى إعداد التلميذ ليكون مواطنًا فاعلًا وعنصر تغيير في المجتمع، لا لصَهره ضمنه فقط. يمكن تحقيق هذه الرؤية بالتواصل القائم على الشراكة بين المدرسة، والعائلة للعمل سويًّا، وهذا يستلزم تغييرًا في المنحى الفكريّ، ودعوةَ المدرسة لإعادة النظر بممارساتها الحاليّة بناءً على تحديد مكانها من هذه الشراكة مع العائلة والتكامل معها.

يشمل تغيير المنحى الفكريّ، وفق حركة "التغيير من أجل المساواة"، ثلاثة جوانب يجب توفّرها في سبيل تفعيل الشراكة مع العائلة.

أوّلًا، الوعي بالاختلاف بين العائلة والمدرسة حول دور كلّ منهما في عمليّة التعلّم: العائلة تشكّل البيئة الحاضنة التي تؤمّن العاطفة، والحماية للطفل، ويتعلّم فيها مهارات الحياة الأساسيّة. أمّا المدرسة، فهي مؤسّسة تقوم على أسس ثابتة، ومن واجبها تنمية تلميذ مواطن يعمل على نهضة مجتمعه. هما عالمان مختلفان متكاملان في الأدوار.

ثانيًا، تكوين فهم اجتماعيّ-ثقافيّ للعائلة وللمدرسة، وتصنيفهما بناءً على مقاربتهما لعمليّة التعلّم: بالنسبة للعائلة، ممكن أن تصنّف ثقافتها بكونها عاطفيّةً محضةً، أو عاطفيّةً-عقلانيّةً، أو عاطفيّةً-اجتماعيّةً. كما يمكن أن تصنّف المدرسة أيضًا إلى ثلاثة أنواع من نفس المنطلق: مدرسة تطغى على ثقافتها الفطرة والمشاعر، أو مدرسة ذات بنية عقلانيّة مؤسّسيّة، أو مدرسة تتبنّى دورها في التنمية المجتمعيّة الثقافيّة. يؤدّي اختلاف مقاربة التعلّم بين ثقافة العائلة وثقافة المدرسة إلى تحدّيات في التواصل تقف عائقًا في كثير من الأحيان أمام تفعيل الشراكة بين العائلة والمدرسة. وقد تترجم تحدّيات هذا الاختلاف إلى صدمة ثقافيّة عند الطفل، ينتج عنها صعوبة في انتقاله من دوره بوصفه طفلًا في عائلته إلى دوره بوصفه تلميذًا في مدرسته، وفي التأقلم مع متطلّبات التنقّل بين العالمين. تترجم هذه الصدمة في معظم الأحيان إلى عجز التلميذ عن الشعور بالانتماء إلى مدرسته، والانخراط في التجارب التعلّميّة فيها.

ثالثًا، تكوين فهم لطبيعة العلاقة القائمة بين المدرسة والعائلة، وتصنيفها. تتفاوت العائلات في أنّ بعضها لديه صورة سلبيّة عن المدرسة، وبعضها الآخر لديه صورة إيجابيّة عنها. نتيجةً لهذه المواقف من المدرسة، فإنّ العائلة من الممكن أن تختار الانخراط، أو عدم الانخراط في علاقةٍ مع المدرسة. من جهة أخرى، قد يكون لدى القائمين على المدرسة انطباعات مختلفة عن العائلة، متمثّلةً إمّا بصورة محدودة عن دورها في عمليّة التعلّم، فلا يدركون أهمّيّة مساهمة العائلة، أو بصورة سلبيّة، فيصفون العائلة بكونها غير مهتمّة، أو بصورة إيجابيّة فيعدّون العائلة مهتمّةً متابعةً لطفلها راعيةً له. لتحقيق الشراكة، لا بدّ من مساعدة العائلة على تكوين صورة إيجابيّة حول المدرسة، ومساعدة المدرسة أيضًا على فهم العائلة، وتقبّل الدور الإيجابيّ الموسّع لها، وذلك لتصبح مستعدّةً للانخراط في الشراكة معها.

إذًا، تدعو مقاربة تمام الاجتماعيّة الثقافيّة المدرسةَ إلى ضرورة الوعي بهذا الاختلاف، وبأهمّيّة أن تفهم دور العائلة مع الطفل، وأن تساعد المدرسة العائلة على فهم دورها مع التلميذ، وتقدّم آليّةً للتلاقي بينهما لتحقيق سمات الطالب التماميّ من أجل أن نصل إلى إشراك العائلة بطريقة تفاعليّة. فكيف يتمّ ذلك؟

يحتاج هذا الإشراك إلى تفعيل التواصل، ويبدأ بمرحلة التعارف، ثمّ الإبلاغ، فالتخطيط، ثمّ المرافقة والمساندة، وصولًا إلى تحويل العائلة إلى شريك. في المرحلة الأولى، يجري التعارف، وينشر الوعي حول ثقافة كلّ من الطرفين من أجل الوصول إلى التوافق على رؤية مشتركة حول مخرجات التعلّم. يجري التعرّف إلى العائلة عن طريق جمع معلومات عنها من خلال "الاستمارة الاجتماعيّة الثقافيّة". تحدّد هذه الاستبانة سيرة العائلة الدراسيّة، وعلاقتها مع المدرسة، ومدى تشاركها وانخراطها، كما تساعد على فهم سيرة التلميذ في الصفّ والمدرسة، ورؤيته للمستقبل. من جهة ثانية، تدعو المقاربة الاجتماعيّة الثقافيّة المدرسة والتربويّين فيها إلى التعريف عن أنفسهم أمام العائلة بوصفهم أعضاء في مؤسّسة تؤدّي دورها، ويتحمّل التربويّون فيها مسؤوليّة مساعدة هذه العائلة على فهم ماهيّة رؤية المدرسة، وهدفها، وفريق العمل فيها، وكذلك متطلّبات دورها في تحضير الطفل ليصبح تلميذًا متعلّمًا. هذا التعارف يضع الأسس لبناء العلاقة بين الطرفين وينقل علاقة المدرسة مع العائلة من مرحلة التعارف إلى مرحلة أخذ التفويض من هذه العائلة الذي يتمّ عمليًّا عند تسجيل التلميذ في المدرسة، ويفتح المجال لأنّ تحصل المدرسة وهيئتها التعليميّة على إذن بإعداد الطفل ليصبح تلميذًا مواطنًا. هذا الإذن مبنيّ على وعي العائلة بماهيّة المدرسة التي اختاروها لأطفالهم، ومعرفة المدرسة بالعائلات التي تبني الشراكة معها للوصول إلى أهمّ مخرجات هذه الشراكة، وهي إعداد مواطن المستقبل.

يستدعي وصول المدرسة إلى الشراكة مع العائلة، استكمال المراحل التالية، وهي: الإبلاغ، والتخطيط التشاركيّ لتقديم المساندة والدعم، وتنفيذه. في مرحلة الإبلاغ، تتواصل المدرسة مع العائلة مبلغةً إيّاها بالتقدّم الذي يحرزه التلميذ، وبالتحدّيات التي تواجهه، وتتشاور معها حول كيفيّة تجاوزه لها، وما الدور الذي يمكن أن تلعبه مع الطفل ليتكامل مع الدعم الذي تقدّمه المدرسة له، إذ تتضمّن الشراكة الفاعلة مساندةً مخطّطًا لها على يد المدرسة لسدّ الثغرات بمساهمات هادفة من العائلة، ومحيطها الاجتماعيّ لضمان نجاح الدور التكامليّ مع العائلة في تحضيره بوصفه مواطنًا.

فهم المدرسة ضمن بيئتها

كانت انطلاقة الفريق الموجِّه مع متوسّطة الغبيريّ الثانية المختلطة مبنيّةً على حماس فريقها القياديّ المؤلّف من مديرتها، وخمسة من أفراد هيئتها التعليميّة ذوي مهمّات إشرافيّة، واندفاعهم إلى العمل على حاجة تطويريّة متعلّقة بانخراط التلميذ في المدرسة ليس فقط مدرسيًّا، بل واجتماعيًّا أيضًا. حدّد الفريق القياديّ في المدرسة حاجته التطويريّة، وفهم طبيعتها، ودرس أسبابها، ووضع أهدافًا تضمّنت تشجيع التلميذ على التكامل مع محيطه المدرسيّ والاجتماعيّ، وعدم الخجل به. من أجل أن يستطيع الفريق الموجِّه مواكبة المدرسة في رحلتها التطويريّة، ابتدأ بالتعرّف بعمق على تاريخ المدرسة، وتفاعلها مع محيطها لفهم أيّ مدرسة هي ضمن بيئتها. وقد حصل ذلك من خلال مقابلات مع أعضاء من المجتمع المحلّيّ، ومجلس الأهل، ومن خلال التفاعل مع الهيئة التعليميّة في المدرسة. وتبيّن لنا أنّ متوسّطة الغبيريّ مدرسة حاضنة لطلّابها مع تنوّع خلفيّاتهم، وجهوزيّتهم للتعلّم، منفتحة على بيئتها، تستقبل كلّ مبادرة تربويّة، أو ثقافيّة، أو صحّيّة، أو رياضيّة تطرق بابها، وترى فيها منفعةً لتلاميذها، عملًا بمبدأ "زيادة الخير، خير". وقد تميّزت المدرسة بهذا الانفتاح منذ أعوام، فتاريخها حافل بتشبيكها مع محيطها من فعاليّات، وجمعيّات من أجل خدمة تلاميذها.

استجابةً لملامح المدرسة، كان لا بدّ لفريق تمام الموجِّه من إظهار التقدير لمبادرة المدرسة، وانفتاحها، وتأمينها للموارد أيًّا كان مصدرها خاصّةً ضمن طاقتها المحدودة ماديًّا أو بشريًّا، لكنّه أيضًا دعا فريقها القياديّ للتفكّر في:

كيف يرى هذا النوع من التفاعل مع محيط المدرسة ضمن دوره في تلبية الحاجة التطويريّة لتحقيق الانخراط المدرسيّ الاجتماعيّ المنشود؟ فانخراط التلميذ في بيئته، والشعور بالانتماء إليها والتكامل معها، لا يتطلّب تفاعل المدرسة لتأمين ما توفّره من الموارد مع المحيط فقط، لكنّه يستلزم تفاعلًا مع شريك أساسيّ في هذا المحيط، وهو عائلة الطفل. بناءً عليه، وجّهنا الفريق القياديّ نحو التفكّر في كيفية تفاعل متوسّطة الغبيريّ مع العائلة، ورؤيتها لدور هذه العائلة ضمن مبادرتها التطويريّة.

الوعيّ بالممارسات المهنيّة

طرح الفريق الموجِّه أسئلةً داعيًا أعضاء الفريق القياديّ إلى التفكّر بهدف إحداث زعزعة إيجابيّة، لمساعدتهم على الوعي بممارساتهم، وإدراك إن كانت المدرسة تعتمد شراكة فعليّة مع العائلة: هل استقبال كلّ المبادرات من المحيط تلبّي فعلًا حاجة التلاميذ الشخصيّة في الانخراط الاجتماعيّ؟ هل ظروف العائلة المتمثّلة بالسعي وراء لقمة العيش، وطلب المساعدة هي سبب كافٍ لتسمح المدرسة لنفسها بأن تأخذ دور البديل عن العائلة، وتقرّر منفردةً ما يجب العمل عليه مع التلميذ؟

إذا كان هدف تفعيل الانخراط أن يكون التلميذ القيمةَ المضافةَ لواقعه ومحيطه الاجتماعيّ، فهل تعي المدرسة من هو هذا التلميذ المتعلّم ضمن بيئته الاجتماعيّة؟ وهل تعلم ما يحمل معه هذا التلميذ من أثر واقعه ومحيطه في مسيرته التربويّة؟

هل المدرسة على قناعة بتحدّيات انتقال الطفل إلى كونه تلميذًا؟ هل عملت متوسّطة الغبيريّ على تعريف دورها وتحديده في مواكبة التلميذ، وأخذ الإذن، والوصول إلى مشاركة العائلة؟

بعد تحليل المعلومات التي جُمعت نتيجة التفكّر مع الفريق القياديّ، تبيّن لنا أنّ أفراده يصفون العائلة بأنّها تسعى وراء لقمة العيش، ممّا أفقدها السلطة اللازمة بنظرهم لممارسة دورها في الرعاية التربويّة لأبنائها، ودفعها في حالات كثيرة إلى اللجوء إلى المدرسة طلبًا للمساعدة. أمام هذه الصورة الظاهريّة العاجزة للعائلة، سمحت المدرسة لنفسها بتحديد ما يجب العمل به مع التلاميذ بالنيابة عنها. فقامت منفردةً على عمليّة تفعيل

الانخراط الاجتماعيّ للتلاميذ معتقدةً أنّها الأكثر درايةً بظروف العائلة القاسية، ومن هنا لعبت الدور البديل عن هذه العائلة نتيجة وضعها. نتيجة هذا التفكّر، تشكّل الوعي عند الفريق القياديّ بممارساته، وبنظرته إلى دعوة العائلة للّقاءات المدرسيّة على أنّها خير مؤشّر لوجود الشراكة اللازمة بين المدرسة والعائلة، وإلى استقبال كلّ المبادرات من محيطها: أكانت جمعيّات، أو مرجعيّات محلّيّةً، أو مراكز اجتماعيّةً على أنّها أفضل آليّة للوصول إلى الانخراط الاجتماعيّ للتلميذ مع المحيط.

من تفاعل فطريّ إلى شراكة فاعلة

مع تبنّي مقاربة تمام الاجتماعيّة الثقافيّة، بدأت معالم علاقة متوسّطة الغبيريّ الثانية مع العائلة تختلف وتتطوّر، وظهرت أدلّة كثيرة على ارتفاع مستوى الوعي عند الفريق القياديّ فيما يتعلّق باحترامهم لمكانة العائلة، ولخصوصيّة الطفل في عائلته، وقدرتهم على تجاوز تحدّيات انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة عن طريق تفعيل التواصل مع العائلة.

لقد بات ثمّة وعي بدور المدرسة في تحضير الطفل ليصبح تلميذًا، وبأهمّيّة أخذ الإذن من العائلة بوصفها خطوةً أساسيّةً في تمتين الشراكة معها؛ فقد أدرجت المدرسة التعرّف إلى العائلات الجديدة المنضمّة للمدرسة ضمن نشاطاتها بدايةَ كلّ عام دراسيّ، واستخدمت "الاستمارة الاجتماعيّة الثقافيّة" لتحقيق ذلك، كما صمّمت يومًا ترحيبيًّا عند انطلاقة كلّ عام دراسيّ تدعو فيه عائلات تلاميذها، لتعرّفهم إلى المدرسة، ورؤيتها، وخططها التربويّة للعام الدراسيّ. انخرط المشرفون في المدرسة في متابعة تعلّم التلاميذ، وحُدّدت محطّات لإبلاغ العائلة حول تقدّم التلميذ، ومشاركتها التحدّيات التي يواجهها، والتفاوض معها على طبيعة الدعم الذي يمكن أن تقدّمه العائلة لطفلها ليتكامل مع الجهود التي يبذلها المعلّم مع هذا الطفل بوصفه تلميذًا.

نجحت متوسّطة الغبيريّ في إحداث تغيير في رؤيتها وممارساتها من أجل تحقيق الشراكة مع العائلة، فربطتها باستراتيجيّات تنفيذ مبادرتها التطويريّة لتحقيق انخراط تلميذها اجتماعيًّا. وشكّل هذا الوعي أرضيّةً نقلت الانخراط مع المحيط من استقبال مفتوح للمبادرات الخارجيّة العفويّة إلى تخطيط لشراكات مع المحيط قائمة على خطّة تطويريّة تلبّي حاجة تلاميذها، وتحظى بدعم عائلاتهم، التي تلعب دور الشريك في إنجاح مهمّة الطرفين في تحضير التلميذ المنصهر في بيئته، والمؤهّل لأن ينخرط ويتفاعل معها بوصفه عنصر تغيير إيجابيّ فاعل.

سلامة فيروز
خبيرة مشروع تمام في بناء الشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلّي
عضو في فريق تمام الموجِّه.
لبنان

ريما كرامي
أستاذة مشاركة في الجامعة الأميركيّة في بيروت
مديرة مشروع تمام.
لبنان

قيادة التعليم الجامع في المدرسة

تجربة ميدانيّة

نضال جوني

يقدّم هذا المقال وصفًا استكشافيًّا للممارسات القياديّة لمديرَيْن تعاقبا على إدارة مدرسة حكوميّة في لبنان قبل مساهمة مشروع تمام، مبيّنًا كيف ساعد المشروع في نقل مفهوم التعليم الجامع من المناصرة والمبادرة الفرديّة، ليصبح ركيزةً أساسيّةً في الثقافة التنظيميّة للمؤسّسة من أجل تحقيق التطوير المدرسيّ المتّصف بالاستدامة.

كذلك، يقدّم المقال عرضًا مختصرًا لدراسة اعتمدت الاستقصاء السرديّ، وتناولت تحليلًا معمّقًا لممارسات المديرَين، مواقفهما، وتحدّياتهما في محاولتهما لبناء مدرسة جامعة تعزّز المساواة والعدالة الاجتماعيّة. تضمّنت أدوات جمع البيانات لهذه الدراسة مقابلات فرديّةً مع مديرَيْ المدرسة، بالإضافة إلى أداة الملاحظة،

وتقارير سير العمل الموثّقة. حوّلت البيانات من المقابلات من العامّيّة اللبنانيّة إلى الفصيحة لغرض النشر.

التعليم الجامع والقيادة التحويليّة

في محاولة لبناء مدارس تعزّز المساواة والعدالة الاجتماعيّة، ظهر مفهوم التعليم الجامع. وأصبح بناء مدارس جامعة مظهرًا من مظاهر تطبيق العدالة الاجتماعيّة في التعليم، وبات من الأولويّات في العديد من البلدان حول العالم استجابةً إلى "خطّة التنمية المستدامة لعام 2030". يسعى مناصرو التعليم الجامع إلى التغلّب على الحواجز التي تعيق تعلّم الطلّاب جميعهم بغضّ النظر عن خصوصيّة قدراتهم، مؤكّدين أنّ التعليم الجامع ليس غايةً في حدّ ذاته، بل هو سلسلة مستمرّة من الأفعال المقصودة لتحويل المدارس إلى بيئات يعامل فيها الأطفال بعدالة، وتُعطى فيها الفرص والخبرات التعليميّة بتساوٍ للطلّاب جميعًا، إلّا أنّ ذلك ليس بالأمر السهل، والإداريّون الذين يحاولون فعل ذلك لا ينجحون دائمًا.

تشير البحوث (Ryan, 2010) إلى أنّ ذلك يعود لأسباب كثيرة، منها أنّ قادة المدارس يعملون في أنظمة هرميّة تجعلهم يدعمون عن غير قصد صورًا مختلفةً من الإقصاء والعزل، عوضًا عن تحدّي الحواجز التي تحول دون التعليم الجامع، وأنّ اعتماد هذه المقاربة يحتّم وجود تحدّيات إضافيّة زادت من واجبات المدير، والأعمال المنوطة به. هذا بالإضافة إلى صعوبة الابتعاد عن الأعراف الراسخة، وإدخال ممارسات جديدة غير مألوفة.

ارتبط نجاح اعتماد التعليم الجامع ارتباطًا وثيقًا بموقف المدير الإيجابيّ والتزامه مفهوم الدمج (Praisner, 2003). ومع أهمّيّة دور القائد التعليميّ في تحويل المدارس لتكون بيئات جامعةً، فإنّ الدراسات أطّرت القيادة للمدارس الجامعة ضمن قيادة التغيير (Poon McBrayer, 2017). ونظرًا لكون القيادة الجامعة (Inclusive Leadership) عمليّةً جماعيّةً، لا ممارسةً هرميّةً، فقد أُطّرت حاليًّا بوصفها نهجًا تحوّليًّا إصلاحيًّا، وظاهرة تغيير على مستوى المدرسة كلّها.

موجز عن المدرسة ومديرَيْها

المدرسة هي إعداديّة تقع في منطقة ريفيّة نائية من لبنان، وقد تعاقب على إدارتها مديران: المدير السابق قبل بدء مشروع تمام، والمديرة الحاليّة التي واكبت مشروع تمام منذ بداياته في المدرسة في العام 2016. بدأ مشروع الدمج المدرسيّ عندما وافق المدير السابق على استقبال طلّاب لديهم إعاقات رُفضوا من المدارس الخاصّة المحيطة، وقد تقدّموا إلى المدرسة الحكوميّة لأنّها مجّانيّة، علمًا بأنّ الهدف لم يكن حينها تعليمهم، بل: "أن ترتاح الأمّ منه دون أن يكلّفها ذلك مالًا" بمقتضى قول المدير. تنوّعت احتياجات هؤلاء الطلّاب بين إعاقة سمعيّة، وجسديّة، وصعوبات تعلّميّة: "هذه الإعاقات كانت تَحُدّ من إمكانيّاتهم لأن يتعلّموا مع أقرانهم في المدرسة العاديّة، وقد كانوا من نصيبنا" كما عبّر المدير، لكنّ وجودهم في الصفوف العاديّة أنتج ضغطًا على المعلّمين لعدم وجود التدريب والتخصّص اللازمَيْن، فكان المدير يواجه تحدّيات دمجهم بنفسه، ويحلّ "المواضيع بالتي هي أحسن، وبالموجود". وعند سؤاله: لماذا وافقت على استقبالهم؟ أجاب: " كنت أشعر أنّني أنجز شيئًا له أهمّيّته مع هؤلاء الأولاد، لقد أخرجتهم من العتمة، وفي النهاية هذا حقّهم في التعلّم".

تعاوُن المدير السابق مع طبيب من المجتمع المحلّيّ ساعده في توجيه هؤلاء الطلّاب، بعد إنهائهم الصفّ السادس، إلى جمعيّات ومراكز متخصّصة في العاصمة بيروت لرعايتهم وتعليمهم. لكنّ مشقّة الانتقال إلى بيروت، وابتعاد الأطفال عن ذويهم ألهَمَا المدير والطبيب التواصلَ مع جمعيّة تُعنى بالتربية المتخصّصة لترعى افتتاح صفّ لهم في المدرسة وتتابعه.

بعد افتتاح الصفّ الدامج، بدأ التلاميذ يأخذون حصصًا مشتركةً مع التلاميذ العاديّين كلّما سنحت الفرصة لذلك (حصص فنون، ورياضة...)، وتابع مدير المدرسة توطيد علاقاته بالجمعيّات المتخصّصة لتطوير خدمة الدمج المدرسيّ. كما حافظ المدير على علاقته بالطبيب لتأمين احتياجات الطلّاب، وكان على تواصل دائم مع جميع العاملين والشركاء لحشد تأييدهم لهذا الموضوع: "كنت دائمًا أتحدّث في لقاءاتي عن موضوع الدمج، في اجتماعاتي مع الأهالي، أرى أحدًا من الخارج فأخبره عن الموضوع...".

بنى المدير علاقةً قويّةً بالأهل والمجتمع المحلّيّ، واستثمرها لتحسين سمعة المدرسة: " كنت أحمّسهم على الكلام عن الموضوع أمام الأهالي... خبّروا عن المدرسة وما تقوم به...أنا عزّزت مجلس الأهل، جنّدت 9 نسوة للشرح عن المدرسة وتأمين مال أو وقود لها... مجلس الأهل استخدمته كإذاعة".

ضمن هذا الإطار، وحرصًا منه على استمرار هذه الخدمة بعد إحالته للتقاعد، أرسل معلّمتَين لحضور دورات تخصّصيّة حول الصعوبات التعلّميّة، لتكون إحداهنّ مديرة المدرسة لاحقًا. أمّا اختيارها حَسَب ما برّر المدير، فكان لسببين: أوّلًا، لصغر عمرها مقارنةً بباقي الجسم التعليميّ الهَرِم. ثانيًا: لأنّها معلّمة أحسنت دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة في صفّها.

في السنة الأولى لبدء عمل المديرة الجديدة، دخلت المدرسة في شراكة مع مشروع تمام، واختارت أن يكون مشروعها التطويريّ الدمجَ المدرسيّ، لتتحوّل هذه القضيّة من المناصرة الفرديّة إلى مشروع إصلاحيّ، وتغيير تحويليّ في ثقافة المدرسة وتنظيمها.

القيادة الجامعة قبل تمام

في المرحلة التي سبقت الشراكة مع تمام، ناصر المدير السابق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة لأنّه آمن بحقّهم في التعلّم: "لم أكن أقول لأحد من هذه الفئة: لا؛ لأنّني كنت أعدّ هذا حقّهم في التعلّم"، ولأنّه أراد أن يترك أثرًا: "لم أرغب في أن آتي إلى المدرسة، وأتركها دون أن أترك أثرًا".

بالرغم من تميّز هذه التجربة، فقد اتّسمت بتحدّيات عديدة، استطعنا أن نستنتجها من المقابلات، وممّا ورد على لسان المدير، وهي كالآتي:

• معرفة سطحيّة غير متخصّصة بالأطفال الاستثنائيّين، وكيفيّة تعليمهم: "استقبلنا ولدًا أصمَّ، كنّا نتعامل معه بالحركات التي نعرفها نحن، لا الحركات المتخصّصة المتعارف عليها في لغة الإشارة".

• علاقة مباشرة بين الأهل والمعالجين المتخصّصين دون مشاركة المدرسة في أخذ القرارات، أو في إدارة هذه العلاقة.

• ضعف في تمكين المعلّم فنّيًّا عبر الدورات التدريبيّة على مواضيع متّصلة بالأطفال ذوي الصعوبات التعلّميّة.
• الاعتماد على المعالج المتخصّص لأنّه الخبير صاحب المعرفة، ولرأيه الثقل الأكبر فيما خصّ قرارات التعليم المتعلّقة بالطفل الاستثنائيّ.

• غياب سياسة مكتوبة فيما يخصّ الكشف عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة والتعرّف إلى احتياجاتهم بعد التحاقهم، وتتبّع مسارهم التعليميّ؛ إذ كانت كلّ الممارسات فطريّةً تصدر عن المدير وترتبط به.

• غياب الشراكة أو الدعم من قبل الوزارة والاعتماد كلّيًّا على الدعم والمساندة المقدّمة من جمعيّات أهليّة متخصّصة في مجال التربية الخاصّة.

• غياب التوثيق خلال هذه المرحلة، والاكتفاء بذاكرة المدير والعاملين في المؤسّسة، مع أنّها تجربة فريدة يمكن البناء عليها. وقد صرّحت المديرة الجديدة بأنّ "كلّ ما نقله لي المدير السابق كان شفهيًّا، لم يكن ثمّة أيّ شيء مكتوب".

مقابل هذه التحدّيات فقد توفّر نوعان من الدعم للمشروع، على النحو الآتي:

• الشراكة مع الطبيب لتأمين احتياجات الطلّاب، وهي مشابهة للعلاقة التاريخيّة التي ربطت بين الأطبّاء وتربية أصحاب الإعاقات قبل أن تُعتمد التربية الخاصّة لهؤلاء الأطفال بعيدًا عن ميدان الطبّ.

• العلاقة القويّة بالأهل والمجتمع المحلّيّ، وإن كانت لم تتطوّر إلى شراكة حقيقيّة، بل كانت أداةً لتحقيق سمعة طيّبة للمدرسة: "دعاية أكثر منها شراكة" حسب قوله.

القيادة الجامعة بعد تمام

مع استلام المديرة الجديدة عملها، بدأت المدرسة مرحلة التغيير التحوّلي مع مشروع تمام، وقد استمرّت المرحلة أربع سنوات. اختارت المدرسة أن يكون مشروعها التطويريّ مأسسة الدمج المدرسيّ وتحسينه. خطّة المأسسة هذه تضمّنت توثيق الممارسات الحاليّة الناجحة، إلى جانب وضع غايات التطوير، التي أفضت بدورها إلى كتابة سياسة الدمج التربويّ وآليّته في المدرسة، وتمكين المديرة وأعضاء الفريق القياديّ من الممارسات القياديّة الجامعة، والمعارف المتّصلة بها.

خلال العمل، ظهرت تغييرات جذريّة على مستوى الممارسات، والتنظيم المؤسّسيّ مشتقّة من المقابلات، وهي على النحو الآتي، مع ما ورد على لسان المديرة:

• تمكين العاملين من كفايات تمام، وتطوير قدراتهم القياديّة، لا التعليميّة فقط، ومنها القرارات المستندة إلى الأدلّة والحاجات، والتعلّم التجريبيّ، والتوثيق: "هذه الممارسات صارت، نوعًا ما، متجذّرةً فينا".

• تحوّل في الهويّة القياديّة حيث أصبحت المديرة قائدًا تعليميًّا خبيرًا، منخرطةً في الإشراف على عمل المعلّمين بتكثيف حضور الحصص، مستفيدةً من المشاهدات في تطوير الممارسات التعليميّة بناءً على الأدلّة: "أصبحت أحضر أكثر في الصفوف، أصبحت على صلة بمعلومات دقيقة عن العمليّة التعليميّة".

• بروز الدور التنسيقيّ للمدرسة، وتولّيها مسؤوليّة إدارة العلاقة بين الفريق المتعدّد التخصّصات وأهل الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة.

• تحوّل في المعرفة المرتبطة بالتربية الخاصّة، لتصبح معرفةً عميقةً، بالإضافة إلى نشر هذه الثقافة والمعرفة في مستويات المدرسة كلّها: " كنت أتكلّم عن الموضوع بطريقة سطحيّة، الآن صار عندي عمق بالموضوع".

• تبنّي الكادر التعليميّ كلّه مسؤوليّة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة: "صار الكلّ يحمل المسؤوليّة، ليس فقط المدير".

• إعداد آليّة موثّقة لتنظيم عمليّة التعليم الجامع وإجراءاته من الكشف عن الطفل الاستثنائيّ، والتعرّف إليه، إلى تقييم خطّته الفرديّة، والتعديل عليها. هذه الآليّة شملت مواقع تنظيميّةً مختلفة، وأخرجت الممارسات الجامعة من كنف المدير لتجعل منها ممارسةً ممنهجةً مستمرّةً موثّقة، وصدرت في دليل عمليّ: "أصبحنا نتّبع منهجًا".

• تعزيز الشراكة مع العاملين في المدرسة كلّهم لتحسين الممارسات الدامجة: "كنت أسمح لهم أن يشاركوني... ليس ممكنًا أن تتبنّى فكرةً إن لم تكن مشاركًا فيها... صبرت عليهم ليقتنعوا".

• نشر ثقافة مؤسّسيّة وبناء مناخ مؤسّسي يساهم في تحقيق التعليم الجامع: "حتّى لو أحيلت المعلّمات الكبار في السنّ إلى التقاعد وأتى غيرهنّ، ستبقى ثقافة الدمج؛ لأنّنا سنكون حريصين على إيصالها لهنّ".

• تطوّر في علاقة الأهل، والمجتمع المحلّيّ بالمدرسة من أجل التحوّل إلى شراكة حقيقيّة: "الأهل أصبحوا يتواصلون معنا إذا ما توفّرت موارد لديهم، أو شعروا أنّهم يستطيعون تقديم الخدمة".

تحدّي الاستدامة

تحدّيات كثيرة، مع كلّ ما تحقّق، ما زالت تهدّد استدامة التعليم الجامع في المدرسة، منها عدم وجود خطّة بعيدة المدى لدى الوزارة للمدارس الحكوميّة الجامعة، والحاجة لخبير يمكن اللجوء إليه عند بروز تحدٍّ جديد، وعدم وجود بنية تحتيّة جامعة، وعدم تزويد المدارس الحكوميّة بتجهيزات أو تكنولوجيا مساندة، وعدم وجود قوانين وتشريعات تنظّم انخراط ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس العاديّة، وتضمن حقّهم بالوصول إلى التعليم.

ممّا تقدّم، يتبيّن أنّ الخطوات الممنهجة التي أخذتها المدرسة في مشروعها الإصلاحيّ التجديديّ أسّست لاستدامة التعليم الجامع بما يتخطّى وجود المناصرة الفرديّة، على أهمّيّتها، أو غيابها. ولا شكّ أنّ المهارات والكفايات التي اكتسبتها القيادات التعليميّة في هذه المدرسة ستمكّنها من الاستجابة الصحيحة الدائمة للأطفال، وتضمن حقّهم في الحصول على التعليم، والانخراط، والمشاركة بصورة عادلة في البيئة المدرسيّة.

نضال جوني
متخصّصة في التربية، ومدرّبة في مشروع تمام
لبنان

المراجع

Poon-McBrayer, K.F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change,* 18, 295-309.

Praiser, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children,69* (2), 135-145.

Ryan, J. (2010). Establishing inclusion in a new school: the role of principal leadership. *Exceptional Education International,20* (2),6-24.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

المواطنة العالميّة في التربية العربيّة

عبد الجليل عكّاري

يلقى موضوع المواطنة العالميّة اليوم اهتمامًا كبيرًا على مستوى العالم، لكن ماذا عن الوضع الراهن لهذه القضيّة في العالم العربيّ؟ سأحاول خلال هذه المقالة أن أحلّل الفرص، والتحدّيات المتعلّقة بترسيخ مفاهيم المواطنة العالميّة في الوطن العربيّ.

انتشرت لفظة "المواطنة العالميّة" مع قيام الأمم المتّحدة _بصفة خاصّة منظّمة اليونسكو_ على نشر مفهوم "التربية على المواطنة العالميّة" في أنحاء العالم أجمع. ركّزت منظّمة اليونسكو منذ بدء عملها عبر عقود من الزمان على قضيّة بناء السلام في العالم قبل التطرّق

إلى مفهوم التربية على المواطنة العالميّة، ومن الجدير بالذكر أنّها استخدمت مصطلح "العيش معًا" الذي نشر على نطاق واسع في تقرير (التعلّم ذاك الكنز المكنون) لـ Delors عام 1996.

في عام 2015 حدّد (إعلان إنشيون) الذي أطلق جدول أعمال التعليم الدوليّ 2030 تعليم المواطنة العالميّة بوصفها قضيّةً محوريّةً، وفي هذا الإطار استرشدت منظّمة اليونسكو بخطّة التعليم لعام 2030، إذ إنّ الغاية السابعة من الهدف الرابع من أهداف التنمية المستديمة تركّز على التربية من أجل المواطنة العالميّة، وتدعو اليونسكو بصورة مستمرّة بلدان العالم إلى ضرورة "ضمان اكتساب جميع الطلّاب للمعرفة والمهارات الضروريّة لتعزيز التنمية المستديمة، وهذا يتضمّن التعليم من أجل التنمية المستديمة، وأنماط الحياة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، وتعزيز ثقافة السلام واللاعنف، والمواطنة العالميّة، وتقدير التنوّع الثقافيّ، ومساهمة الثقافة في التنمية المستديمة".

مع ولوجنا القرن الحادي والعشرين يُثار سؤال على الأصعدة كلّها: ما مبرّر التركيز الكبير على هذه الغاية على وجه التحديد؟ من منظوري الشخصيّ، أعتقد أنّ فكرة

المواطنة العالميّة تركّز على ثلاث قضايا حيويّة، هي: المواطنة، والتعليم، والعولمة. وهي تعكس تداعيات العالم حاليًّا، خصوصًا بعد الانفجارين، المعرفيّ والتكنولوجيّ، وما أفرزته من الأزمات في كيفيّة التعامل مع هذه القضايا الثلاث. قد تكون حدّة هذه الأزمة في هذه القضايا المرتبطة بالمواطنة العالميّة، وتداعياتها أعمق وأشدّ في العالم العربيّ على وجه التحديد، إذ هي موجودة في بقاع الأرض الأخرى، لكن بنسب متفاوتة.

مع التقدّم المُحرَز في السنوات الأخيرة في بعض الدول العربيّة في هذه القضايا، ما زالت فكرة المواطنة العالميّة فكرةً مجرّدةً ليس لها تطبيق عمليّ تربويّ على أرض الواقع، وقد يكون مردّ هذا ارتباط المواطنة لدينا بمسقط الرأس دون الالتفات إلى المعمول به في بقاع العالم الأخرى، ودون التفاعل مع الآخر، والغريب في الأمر أنّ الشباب العربيّ أيضًا يعتنق هذه الفكرة جزئيًّا.

هذا قد يقود إلى الادّعاء المقرون بالأدلّة الدامغة المستندة على نتائج بحوث كثيرة بوجود مستوى غير مُرضٍ من التعليم في كثير من الدول العربيّة، مقارنةً ببعض دول العالم التي تتشابه مع الدول العربيّة في بعض الخصائص الديموغرافيّة والاقتصاديّة.

أرى أنّه حان الوقت لإعادة صياغة دور المدرسة، إذ إنّها يجب أن تركّز على مهمّتها الرئيسة في بثّ الأمل، لقدرتها على تمكين الأجيال القادمة من التطوّر المهنيّ والاجتماعيّ، ذلك أنّ التعليم في الدول العربيّة ركّز على الكمّ لا النوع، فأصبح حاملو الشاهدات لا يجدون فرص عمل جيّدةً، وهذا يمتدّ إلى غير المتعلّمين نظرًا لعدم وجود مشروعات ريادّيّة توفّر فرص العمل للجميع. هكذا، نرى أنّ الشعور العامّ لدى فئة الشباب هو الإحباط، ويسود بينهم الظنّ أنّ قادم الأيّام لا تحمل إلا البؤس واليأس، فهم لا يستطيعون تأمين أبسط متطلّبات الحياة. على صعيد آخر، لم تضف العولمة، لا سيّما في شقّها الاقتصاديّ، جديدًا إلى العالم العربيّ، سوى أنّها جعلته أكثر استهلاكًا للتكنولوجيا، وفي هذا العالم الذي بات قريةً صغيرةً، المستهلك هو الخاسر الأكبر. إنّ كثيرًا من الدول العربيّة لم تتمكّن، مع الأسف، من جني أيّ من أرباح العولمة، بل وخسرت في المجالات جميعها.

حول مفهوم المواطنة العالميّة من منظور تربويّ، خصوصًا في العالم العربيّ، قد يشوب الاتّفاق على مصطلح تربويّ لهذه القضيّة باللغة العربيّة شيء من الإشكاليّة، وهذا الشيء لم يظهر فقط باللغة العربيّة، فهو موجود في اللغة الألمانيّة أيضًا.

من وجهة نظريّ، بات من الضروريّ التغلّب على هذا التحدّي، وذلك بتمكين المعلّمين والتربويّين من فهم مغزى هذا الموضوع وعمقه. المواطنة الوطنيّة هي جزء محوريّ من المواطنة العالميّة لا يمكن فصله عنها، وهذا يستدعي على نحو ملحّ أن تبدأ النظم التعليميّة في البلدان العربيّة المختلفة بمراجعة المناهج، والكتب المدرسيّة، ومدى وعي واضعيها بمفاهيم المواطنة العالميّة، وعلاقتها بالمواطنة الوطنيّة. هذه المراجعة ضروريّة من باب أنّ المناهج الحاليّة تركّز على موضوعات ذات طابع توجيهيّ معياريّ، دون النظر نحو الجزء الآخر من العالم، وقد تكون الجائحة التي يعيشها العالم مثالًا على المعرفة العالميّة التي يجب أن يعرفها المتعلّم في سويسرا وفي جنوب أفريقيا، والأردنّ، وسوريا، وهايتي، دون المساس بمعرفة وضع الوباء على الصعيد المحلّيّ، وندرك أنّنا لن ننجو من الوباء حتّى لو لم يبقَ أيّ مصاب في البلد الذي نعيش فيه، ما دام ثمّة مريض واحد، حتّى لو كان في النصف الآخر من الكرة الأرضيّة، وهذا ينطبق على المهارات والقيم العالميّة والإنسانيّة، لا يوجد نظام تربويّ لا يريد من المتعلّمين ألّا يحترموا آراء الآخرين، ويكون لديهم مسؤوليّة اجتماعيّة وبيئيّة.

لتحقيق المخرجات التربويّة للتعليم من أجل المواطنة العالميّة، أقترح أنّه بات من الضروريّ التركيز أكثر على الخبرات التعلّميّة التي يجب أن توفّرها المدارس إلى جانب تطوير المناهج الدراسيّة. يمكن توفير الخبرات التعلّميّة التي تعزّز هذا الموضوع من خلال مشروعات حقيقيّة تجعل المتعلّمين يفكّرون بالقضايا المتضمّنة فيها، مثل: نبذ العنف، وقبول الآخر، والتنوّع الثقافيّ، والسلام، واحترام الآخرين وآرائهم، والمساواة بغضّ النظر عن الجنس، أو العرق، أو الدين، أو اللون، أو أسلوب الحياة، كلّ هذا يجب ألّا يتمّ بطريقة نظريّة، بل يكون بالتطبيق العمليّ المستند إلى الأنشطة، والمواقف التطبيقيّة مثل: مَن بين الطلبة تستبعِده المدرسة، ومَن تدمجه؟ مَن المندمج ومَن المستبعَد في مجتمعي المحلّيّ؟ مَن هو الساكن المندمج، ومَن المستبعَد في بلدي؟ وكذلك بطبيعة الحال: مَن هو المندمج والمستبعَد في العالم ككلّ؟

الفكرة هنا هي جعل الطلّاب على دراية بالأصول المتعدّدة للتمييز في العالم المعاصر، التي يمكن ربطها بالعِرق، والجنس، والفئة الاجتماعيّة، والعديد من العوامل الأخرى. يلي ذلك حثّ الطلّاب على تحديد طرق "العيش معًا" على مستوى الفصل الدراسيّ، أو المدرسة، أو المستوى المحلّيّ، أو الوطنيّ، أو العالميّ، بما يتجاوز اختلافاتنا، ويعبُر هويّاتنا.

خلاصة القول هي أنّه بات من الضروريّ العمل على تعزيز مفهوم التعليم من أجل المواطنة العالميّة، وهذا يستلزم من المعلّمين والمربّين في العالم العربيّ الخروج من صفوفهم الدراسيّة للعمل في مشروعات تعليميّة مع طلّابهم، لاستكشاف معنى مفردات مثل: "الكرامة"، "المساواة"، "الإنسانيّة" في بيئاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة. هذا هو شرط عدم البقاء في المستوى النظريّ عند التعامل مع هذا المفهوم المهمّ لمستقبل التعليم في العالم العربيّ.

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

مقال

دور النشاطات الشفويّة اللّاصفّيّة في تعلّم اللغة العربيّة

عبدالرحمن الشولي

مقدّمة

إنّ تعلّم اللغة قائم على ممارستها في مجالات مختلفة، ونشاطات متباينة تجعل المتعلّم يستعمل لغته استعمالًا حيًّا، دون أن تكون أشكالًا وقوالب فارغةً من المعنى، لا يحتاجها المتعلّم إلّا في قاعة الدرس، ولا يستعملها إلّا في موضوعات يُطلب إليه كتابتها، وفي الاختبارات والامتحانات التي يكون مجبرًا فيها على الكتابة باللغة العربيّة. ولمّا كانت اللغة أصواتًا لا أشكالًا ورموزًا، اقتضى تعلّمها التحدّثَ أكثر من الكتابة بها، فبقدر ما يتحدّث الإنسان لغةً، تُصبح اللغة طيّعةً في التعبير عن أغراضه، لأنّها تصبح جزءًا منه، بل تغدو إيّاه. فإذا أراد أن يعبّر عن ذاته، خرجت مكنونات الذات بألفاظ لغته التي أتقن استعمالها شفويًّا، واستساغ التحدّث بها في مواقف مختلفة. لأجل ذلك كانت المشافهة الوسيلة الأهمّ لتمكين المتعلِّم من استخدام لغته.

ليس على المعلّم أن يحدّ نفسه وطلّابه في مكان واحد لتفعيل النشاطات اللغويّة؛ ذلك أنّه لو انحصرت تلك النشاطات بحيّز الصفّ، لاعتقد المتعلّم أنّ استعمال اللغة يكون محصورًا في هذا المكان الدراسيّ، وأنّه ليس عليه استعمالها خارج إطاره. وهذا ما يعتقده فعلًا معظم المتعلّمين، إذ يستعملون العربيّة الفصيحة داخل الصفّ، فإذا خرجوا منه تحوّل لسانهم لسانًا عاميًّا أو أعجميًّا. وهذا لا يعني أن يبقى المتعلّم مستعمِلًا اللغةَ الفصيحة في كلّ أحداث حياته، داخل المدرسة وخارجها، بل يعني عقد النشاطات اللغويّة خارج إطار الصفوف، وخارج إطار المدرسة، في سبيل تمكين المتعلّم من استعمالها في المواقع التي توجب عليه ذلك، مثل المجالس العلميّة، والنقاشات الثقافيّة، والورش، والمؤتمرات، والمداخلات أثناء المحاضرات عمومًا، والخطابة، وعرافة الاحتفالات. لكن كيف يمكن تطويع المنهاج لإقامة نشاطات خارج الصفّ؟ وما طبيعة هذه النشاطات؟

يمكن استغلال المنهاج من جهة المضامين، لا الأهداف، لإقامة نشاطات لغويّة خارج الصفّ نحقّق من خلالها أهدافًا أخرى غير منهجيّة، وذلك مثل استغلال مضمون نصّ لعقد مؤتمر طلّابيّ، أو استغلال تساؤل يُطرَح حول فكرة طرحها النصّ لإقامة محاضرة طلّابيّة أو مناظرة، أو تأدية قصّة في الكتاب أداءً تمثيليًّا في المسرح، أو تعزيز فكرة النصّ بإجراء مقابلات يعقدها المتعلّمون مع أصحاب الاختصاص. تلك أمثلة سأتعرّض إليها في هذا المقال وصفًا وتحليلًا، مستندًا إلى بعض التجارب التي أقمتها خلال سنين تعليمي اللغة العربيّة في مدارس مختلفة في لبنان، وقطر.

أوّلًا: نشاط المؤتمر الطلابيّ

من التجارب التي أقمتها في بيروت المؤتمر الطلابيّ الذي نظّمه طلّاب الصفّ الحادي عشر، وكان عنوان المؤتمر "اللغة العربيّة: مشاكل الحاضر، وحلول المستقبل". أُقيم النشاط في مسرح جامعة بيروت العربيّة. كان نشاط المؤتمر مستمدًّا من نصّ "اللغة والعصر" الذي ينتمي إلى محور "الإنسان والعلم"، فطوّعتُ مضامين هذا الدرس لأقيم نشاط المؤتمر الطلّابيّ. طلبتُ إلى مجموعة من المتعلّمين أن يبحثوا عن طبيعة المشكلات التي تواجه اللغة العربيّة في عصرنا، وإلى مجموعة أخرى أن تنظِّم المعلومات التي بُحثت، وتبتكر لها حلولًا، وإلى مجموعة ثالثة أن تلخّص المضامين التي بُحِثتْ، وإلى مجموعة رابعة أن تدرس هذه المضامين، وتحضّر نفسها لعرضها في المؤتمر، على أن يحضر المؤتمر طلّاب المرحلة الثانويّة جميعهم، ليشاركوا المؤتمِرين أفكارهم ويناقشوهم فيما يعرضونه، ويبدون التعليقات والمداخلات والملاحظات.

حقّق هذا المؤتمر فهمًا حياتيًّا لما عرضه نصّ "اللغة والعصر" من مضامين، فلم نخرج به عن المنهاج، وفوق ذلك أسهم هذا النشاط في استعمال المتعلّم اللغة استعمالًا حيًّا، وفي زيادة ثقته بنفسه وبلغته وبقدرته على إيصال أفكاره.

ثانيًا: نشاط المحاضرة الطلابيّة

أجريتُ تجربةً لعقد محاضرة طلّابيّة مع طلّاب الصفّ الثاني عشر فرع الاقتصاد والاجتماع في مدرسة في بيروت، ضمن محور "الأدب وقضايا المجتمع المعاصر"، فاختار المتعلّمون قضيّةً من مجتمعنا المعاصر، ألا وهي "التلوّث الفكريّ والسلوكيّ"، فكُلّف متعلّم بالبحث عن المضامين، وكُلّف آخر بتلخيص ما بُحِث، وكُلّف ثالث بتنظيم ما لُخّص وتصنيفه ضمن عناوين، وكُلّف رابع بإرفاق الأفكار التي بُحِثت بالصور والرسومات البيانيّة والفيديوهات، ووضعها في ملف "بوربوينت"، ثمّ وُزّعتْ أدوار العرض بين المتعلّمين، وألقوا محاضرتهم أمام طلّاب المرحلة الثانويّة في قاعة المدرسة.

ممّا حقّقته هذه المحاضرة للمتعلّمين زيادة الثقة بالنفس، وتقدير دور المعلّم، إذ إنّهم لعبوا في هذا النشاط دوره، وأقاموا نقاشًا مع الحاضرين، وتلقّوا أسئلةً لم يجدوا جوابًا لها، الأمر الذي دفعهم إلى مزيد من البحث. فعقد المحاضرة عزّز لدى المتعلّم قيمة المسؤوليّة، وصفات الباحث في شخصيّته، فضلًا عن اكتسابه من خلالها مزيدًا من المعارف المضافة إلى ما عرفه ضمن المنهاج.

ثالثًا: نشاط المناظرة الطلابيّة

المناظرة نشاط يُقام بين فريقين، تُطرَح عليهما جملة قضيّة تحتمل موقفين، يكون فريق مؤيّدًا للجملة، وآخر معارِضًا لها، فيتناظر الفريقان، ويدلي كلّ فريق بحججه. أقمتُ هذا النشاط مع طلّاب الصفّ الثاني عشر فرع العلوم العامّة وعلوم الحياة في مدرسة في صيدا، ضمن محور "الإنسان واستشراف المستقبل"، في نصّ "حول مفهوم التقدّم ودلالاته". جرت المناظرة في مسرح المدرسة.

طرحتُ على المتعلّمين المسألة الآتية "التقدّم محصور بالتطوّر التكنولوجيّ، فكلّما تطوّر المجتمع تقنيًّا اكتسب ميزة التقدّم"، وجعلتُ المتعلّمين ضمن فريقين، كلّ فريق مؤلَّف من ثلاثة طلّاب، فريق كُلّف بتأييد المسألة وإثباتها، والآخر كُلّف بمعارضة المسألة وتفنيدها. مُنح كلّ فريق ربع ساعة لمناقشة المسألة ووضع الأدلّة التي تثبت موقفه، وبعد انتهاء وقت النقاش، تبدأ المناظرة، فيخرج المتحدّث الأوّل من فريق المولاة ويدلي بحججه، ثمّ يخرج المتحدّث الأوّل من فريق المعارضة ويفنّد ما قاله متحدّث فريق الموالاة ويدلي بحججه المخالفة، وكذلك الأمر مع المتحدّث الثاني، ثمّ الثالث. وعند الانتهاء يعلن المعلّم اسم الفريق الفائز في المناظرة.

طبّقت نشاط المناظرة أيضًا مع طلّاب الصفّ السابع في الدوحة، ضمن محور "الصحّة النفسيّة والجسديّة". طرحتُ على المتعلّمين السؤال الآتي: "هل تعتقد أنّ الالتزام بنظام غذائيّ صارم يؤثّر سلبًا في صحّة الإنسان النفسيّة؟"، تركت خيار التأييد والمعارضة للطلّاب، فوزّعتُ لهم أوراقًا ملوّنةً، بعضها أزرق وبعضها أصفر، على أن يكتب كلّ متعلّم مؤيّد اسمه في الورقة الزرقاء وكلّ متعلّم معارض في الورقة الصفراء، ثمّ بحث المؤيّدون عن أدلّة وحجج تثبت موقفهم، وبحث المعارضون أيضًا عن أدلّة وحجج تثبت موقفهم. ناقش المتعلّمون ما بحثوه ضمن مجموعات في حصّة لاحقة وقسّموا أدوار المتحدّثين وطبيعة الحجج التي سيدلي بها كلّ متحدّث منهم، ثمّ انعقد نشاط المناظرة في حصّة الأسبوع الذي يليه في مسرح المدرسة، وأدلى كلّ فريق برأيه وحاول إقناع الفريق الآخر بذلك.

تعزّز المناظرة عند المتعلّم قدرته على إثبات رأيه في مسألة، وعلى نقد آراء الآخرين، فيكون بذلك وظّفَ النمط البرهانيّ توظيفًا لغويًّا حياتيًّا. فضلًا عن تعزيز مهارة الحوار والنقاش، وتعزيز قيمة الموضوعيّة واحترام الرأي الآخر، وفوق ذلك تمكّن الطالب من استنباط الأفكار، وإبداع الإجابات والحلول والردود بسرعة، الأمر الذي ينمّي لديه مهارة التعبير الشفويّ والكتابيّ على حدّ سواء. أضف إلى ذلك كلّه ما يتحقّق لدى المتعلِّم في المناظرة من ثقة بالنفس وقدراتها.

رابعًا: نشاط المسرحيّة

يكون هذا النشاط تمثيلًا لقصّة وردت في الكتاب المنهجيّ، أو لموضوع محوريّ قابل لأن تُبتَكر فيه مسرحيّة. ومن الممكن أيضًا أن يقوم المتعلّم نفسه بتأليف قصّة ضمن محور "القصّة"، ويتدرّب مع زملائه على عرضها شفويًّا، مرورًا بعرض أفكاره عرضًا منظّمًا، وصولًا إلى استخدام حركات جسمه ووسائل إيضاح تساعده على التعبير عن نفسه بحريّة وطلاقة.

كنتُ قد نظّمتُ مسرحيّةً لطلّاب الصفّ العاشر في بيروت، يؤدّون فيها شخصيّات بعض الأدباء والشعراء من عصور مختلفة، تمّت دراسة نصوصهم في الكتاب، فمثّل أحد المتعلّمين شخصيّة عنترة، ولبس ثيابه، وعرض كلامًا مختصرًا يُعبّر من خلاله عن حياة عنترة وشخصيّته، وألقى شيئًا من معلّقته. ومثّل متعلّم ثانٍ شخصيّة الجاحظ، ومتعلّمة ثالثة شخصيّة الخنساء، ومتعلّم رابع شخصيّة أبي العلاء المعرّي، ومتعلّم خامس شخصيّة المتنبّي.

كلّ متعلّم كان يعرض كلامًا مختصرًا يمثّل فيه حياة العَلَم وشخصيّته، ويحفظ شيئًا من أدبه، فيلقيه على المسرح، وذلك ضمن سلسلة أحداث يغلب عليها طابع الكوميديا، إذ تسأل مدرّسة ثلاثة طلّاب عن أعلام اللغة العربيّة فلا يعرفون منهم أحدًا، فتطلب إليهم الذهاب إلى المكتبة من أجل البحث عن الأعلام، فيدخل المتعلّمون الثلاثة إلى المسرح المصمّم على شكل مكتبة أو كتاب عملاق، فيلتقون بهؤلاء الشخصيّات، شخصيّةً تلو الأخرى. أسمينا المسرحيّة "من أعلام العربيّة"، وحضرها طلّاب المدرسة كلُّهم. وقد كرّرتُ التجربة ذاتها مع طلّاب من صفوف مختلفة في المرحلة الثانويّة في الدوحة، حيث أدّى الطلّاب أدوارهم من الشخصيّات المذكورة في المسرحيّة السابقة في مشهد مسرحيّ رائع أمام الأساتذة والطلّاب ضمن نشاطات يوم اللغة العربيّة.

عزّزت هذه المسرحيّة لدى المتعلّمين الثقة بالنفس، وأضافت للحاضرين معارف عن بعض أعلام العربيّة وقيمة أدبهم، بأسلوب فكاهيّ مَرِح، قريب من حياتهم وفكرهم وميولهم.

خامسًا: نشاط عرافة الاحتفالات

قد يبدو هذا النشاط بعيدًا عن المنهاج، غير أنّ بعض المحاور والنصوص، تطرَح موضوعاتٍ لمناسبات شهيرة تقيم المدارس لها الاحتفالات، مثل يوم الأرض في فلسطين، أو عيد الاستقلال في لبنان، أو اليوم الوطنيّ في قطر، إذ يُكلَّف المتعلّم بأن يكون عريفَ حفل هذا اليوم، فيكتب كلمة الافتتاح، ويقدّم الكلمات والعروض التي يؤدّيها الأساتذة والمتعلّمون. ويدرج المتعلّم "عريف الحفل" في كلماته بعضًا ممّا درسه في محور الكتاب ونصوصه، وهو بذلك يعزّز مضامين الدرس ومخرجاته، ويستخدمه في موقف حياتيّ، ونشاط لغويّ. وكنتُ قد كلّفتُ طالبًا من الصفّ العاشر في بيروت أن يكون عريف حفل ذكرى النكبة، بوصفه نشاطًا لغويًّا مستمدًّا من محور "التحرّر والتحرير". فكانت عرافة حفل ذكرى النكبة مستفادةً من هذا المحور الموجود في المنهاج.

خاتمة

بناءً على هذه الأمثلة التجريبيّة التي أقمتها في أكثر من مدرسة في لبنان، وفي قطر، يتبيّن لنا أهميّة عقد النشاطات اللغويّة الشفويّة خارج الصفّ، أو خارج المدرسة في تعزيز دور المتعلّم في العمليّة التربويّة، وفي إحياء اللغة المستعملة في الصفّ في حياة المتعلّم الخارجيّة، إذ إنّ هذا النوع من النشاطات يجعل المتعلّم مدرِكًا أهمّيّةَ استعمال العربيّة الفصيحة في مواقف حياتيّة، ممّا يدفعه إلى الإقبال على تعلّمها بشغف وحماس. ويتبيّن لنا أنّ المناهج الدراسيّة قابلة لأن تحقّق أهدافًا حياتيّة للمتعلّم، إذا ما أحسن المعلّم استغلالها، واستطاع أن يستنبط منها نشاطات جمّةً متنوّعةً، ليعزّز من خلالها لغة الطلّاب وشخصيّتهم اللغويّة، وأنّ المعلّم قادر على تحويل معلومات جامدة في الكتاب إلى لعبة، أو احتفال، أو رحلة، أو مسرحيّة، أو مؤتمر، أو أيّ نشاط يُخرج المتعلّم من عالم الكتاب المدرسيّ إلى عالم الحياة الاجتماعيّة، فيغدو للغة بذلك معنىً وقيمةٌ في حياة المتعلِّم وحاضره.

عبد الرحمن الشولي
مدرّس لغة عربيّة
بكالوريا دوليّة
قطر

الصراع داخل الصفّ

محمّد أزلحاض

قد يُنظر إلى الصراعات بوصفها اختلالات علينا تلافيها، أو قمعها حتّى لا تضرّ بالمنظومة التي تحتويها، سواءً إن كانت مؤسّسةً، أو مدرسةً، أو غرفةً صفّيّةً، أو ما شابه. الصراعات تحدث بسبب دوافع غير متوافقة (Galisson & Coste, 1988). وقد لا يكون للصراعات هذه الدلالة السلبيّة بالضرورة، بل وقد ينظر إليها على أنّها مظاهر إيجابيّة تمثّل اهتمامات أعضاء المنظومة.

في الغرفة الصفّيّة، تساهم الصراعات، معرفيّةً كانت أو علائقيّةً، في تغيير تمثّلات المتعلّمين، وتطوير تعلّمهم. يَعُدّ النهجُ البنائيّ مفهوم الصراع المعرفيّ شرطًا أساسيًّا لبناء المعرفة، إذ إنّه يعمل على تدمير تمثّلات المتعلّمين وإعادة بنائها، كما يسمح بتطوير أنماط معرفيّة جديدة. يهدف هذا المقال إلى توضيح مفهوم الصراع العلائقيّ داخل الصفّ الدراسيّ بوصفه عاملًا من عوامل التفاعل، والتواصل بين مختلف عناصر هذا الصفّ. نظرًا لضرورة فهم المعلّم لهذه التفاعلات من أجل التعامل معها، سأعرض بعض المفاهيم التي ترتبط بالصراع، ثمّ أخلص إلى أنواعه.

مفاهيم مرتبطة

العنف:

يعتقد Debarbieux (1993)، أنّ العنف مصطلح ذو معنى عامّ واسع يمكنك تضمينه أيّ شيء، ليصبح في نهاية المطاف كلمةً ليس لها معنًى محدّد. ويمكن تعريف العنف بكونه ردّة فعل مدمّرةً على سلوك معيّن. ردّة الفعل هذه تستنزف طاقة الفرد الذي يلجأ إليها.

علاوةً على ذلك، إنّ جذور كلمة "عنف " تعود إلى مفهوم "الاستدلال بالقوّة"، وهو عكس العقلانيّة، ويمكن أن نستحضر هنا حالة المتعلّم الذي يهين زميله، أو يضربه، أو يهين من يؤدّي مهمّة تعليمه لفظيًّا، أو فعليًّا.

العدوانيّة:

إنّ العدوانيّة سمة فرديّة تسمح للمتعلّم أن يأخذ مكانه داخل صراع ما.

ووفقًا لكلّ من Laplanche & Pontalis (2007) ، فإنّ العدوانيّة هي اتّجاه، أو مجموعة اتّجاهات سلوكيّة تهدف إلى إيذاء الآخرين، أو تدميرهم، أو إذلالهم، أو إجبارهم على ما لا يريدونه. هذا هو الحال لدى المتعلّم الذي يرفض القيام بعمله، أو الذي يستجيب بصورة غير لائقة لمدرّسه، أو المتعلّم الذي يتغيّب عن حصصه.

السلوكيّات غير المتحضّرة:

يعرّفDebarbieux (1993)، السلوكيّات غير المتحضّرة بكونها أيّ أشياء مهما بدت صغيرةً ما دامت تفسد سير الأمور داخل المؤسّسة. إنّها مجموعة من السلوكيّات تخرق القوانين والضوابط (مثل القانون الداخليّ للمدرسة، أو أعراف الصفّ الدراسيّ).

وهي دليل على عدم الارتياح من جانب المتعلّم. إنّها رسالة تحذير؛ إذ إنّ المتعلّم يكون على وشك التحوّل إلى ما هو محظور، وما هو خارج عن القانون. يجب أن يكون المدرّس قادرًا على فكّ شفرة هذه الإشارات. السلوكيّات غير المتحضّرة تمنع التعلّم، ويكون سوء تدبيرها مدمّرًا، فقد يصل للعنف. هذا هو الحال لدى المتعلّمين الذين ينامون في الصفّ، أو يفعلون شيئًا آخر في أثناء الدرس، أو يتثاءبون، أو يتنهّدون للتعبير عن الملل. ولتجنّب أيّ

انفلات، يجب أن يتعرّف المدرّس بوادر هذه السلوكيّات من أجل تمييز كلٍّ منها عن غيره، ما يسمح له أن يعالج الصراعات بصورة أفضل.

أنواع الصراع

ميّز .Brunet et al(1991)، بين أنواع الصراعات الآتية التي يمكن ربطها بالصفّ الدراسيّ:

- تضارب المصالح

يحدث هذا النوع من الصراع عندما يطمع شخصان في الشيء نفسه، أو عندما يسعى الشخص نفسه إلى تحقيق هدفين متعارضين. في صفّ تدريس اللغة مثلًا، ينطبق هذا على المتعلّم والمدرّس اللذين من المفترض أن يكون لهما الهدف نفسه. ومع ذلك، فإنّ إرادة المدرّس ليست دائمًا مطابقةً لإرادة المتعلّم، وقد يكون كلّ ما يريده المتعلّم الحصول على درجة جيّدة دون قلق بشأن اكتساب مهارات الاتّصال في اللغة المراد تعلّمها. والتضارب الناجم عن سعي الشخص نفسه إلى تحقيق هدفين متعارضين ينطبق على المتعلّم الذي يعيش صراعًا داخليًّا بين تمثّلاته، والمعارف الجديدة التي يريد اكتسابها. هذا راجع الى أنّ التمثّلات أو التصوّرات هي ما يشكّل مقاومةً لكلّ ما هو جديد.

- تضارب الأدوار

يحدث هذا النوع من الصراعات عندما يضطلع شخصان أو أكثر بأدوار يرونها غير متكاملة، وعندما يشعر الشخص بأنّه يؤدّي دورين يصعب عليه التوفيق بينهما. ويمكن أن نميّز خمسة أنواع من الأدوار: الدور المفضّل (الدور الذي نريده)، والدور المتصوّر (الذي نتخيّله)، والدور الفعليّ (الذي نقوم به فعلًا)، والدور المحدّد (المهمّات المسندة إلينا)، والدور المتوقّع (الذي يجب القيام به). (Brunet et al., 1991) مع ذلك، ينشأ الصراع عندما يواجه الشخص عددًا من الحالات، ولا يكون قادرًا على مواجهتها جميعها. لذلك، يأخذ الصراع شكل عدم التوافق بين دورين كالدور المتصوّر، والدور الفعليّ. على سبيل المثال، الدور المتصوّر للمدرّس داخل الفصل هو الوساطة بين المتعلّمين والمعارف، إذ يساعدهم على التمكّن من المهارات بفضل استراتيجيّات التعلّم، إلّا أنّ الدور الفعليّ الذي يلعبه داخل الصفّ أوسع من ذلك بكثير. فهو مربٍّ، ومؤطّر، ومصلح اجتماعيّ، وطبيب نفسيّ، وفي بعض الأحيان هو من يزوّد المتعلّمين المحتاجين بالكراريس، والمناهج، وأحيانًا الملابس.

- صراع الشخصيّة

عندما يتضمّن الصراع نظرةً سلبيّةً نحو شخص يوصف بأنّه مصدر للصراع، يمكننا آنذاك أن نتحدّث عن صراع الشخصيّة. في صفّ تعلّم اللغة مثلًا، كما هو الحال في أيّ منظومة، يحدث أن يلقي المتعلّمون والمدرّسون باللوم على بعضهم بعضًا حول حالة الصراع التي تشهدها الفصول الدراسيّة، يشعر المدرّسون أنّ المتعلّمين لا يجتهدون بما فيه الكفاية في أداء مهمّاتهم، وأنّهم غير مهتمّين باللغة، أو بالمعارف المدرّسة. أمّا المتعلّمون، فينتقدون المدرّسين لعدم مراعاتهم خصائصَهم الفرديّة، ولتعاملهم مع الصفّ كأنّه كلٌّ متجانس، كما يرون أنّ المطلوب منهم أكثر ممّا يمكن أن يُعطى لهم. وتحت ضغط البرامج الدراسيّة التي يجب إتمامها، يتجاهل المدرّس الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون، فينتج ذلك عدم الاكتراث من طرفهم.

داخل الصفّ، يوجد ثلاثة أطراف للصراع، هي:

المتعلّمون، والمدرّسون، والمعرفة. ويحدث بينها ثلاثة أنواع من الصراع:

- صراع بين المتعلّمين أنفسهم

يحدث هذا النوع من الصراع بصورة رئيسة على مستوى التعلّم الأساسيّ. وهذا راجع إلى ما تتوقّعه المدرسة من المتعلّم، وهو يؤثّر في التفاعلات بين الأقران. وغالبًا لا يكون الصراع بين المتعلّمين مستقلًّا عن الصراع بين المتعلّم والمدرّس.

- صراع بين المتعلّم والمدرس

إنّه صراع الأدوار. كلّ مشارك في هذا التفاعل التعلّميّ يريد من الآخر أن يلعب دورًا معيّنًا: المدرّس يريد من المتعلّم أن يلعب دوره. يرفض المتعلّم الدور المؤسّسيّ للمدرّس، الذي هو تعليم المعارف؛ لأنّه يرغب في أن تأخذ علاقاتهما بعدًا شخصيًّا، كأن يريد المتعلّم وضع علاقته مع مدرّسه في سياق تواصل طبيعيّ، كالذي هو عليه مع البالغين الآخرين داخل أسرته أو في الشارع، أي إنّ المتعلّم يرغب في التحدّث إلى المدرّس بوصفه شخصًا، لا ضمن صفته الوظيفيّة. وهو أيضًا صراع بين الأهداف. عندما تكون الأهداف واضحةً دقيقةً، فإنّها تمكّننا من تجنّب تضارب الرؤية بين المدرّس والمتعلّم. أمّا مع غياب الأهداف، فتكون الرؤية غير واضحة لدى المتعلّم بخصوص ما يريد المدرّس تحقيقه.

- صراع بين المتعلّم والمعرفة

علاقة المتعلّم بالمعرفة يشوبها شيء من الغموض، لأنّها تُعدّ مصدرًا للمتعة، ورمزًا للطمأنينة خصوصًا لدى المتعلّم الذي يكون في مأمن من ملاحظات المدرّس بفضل إلمامه بالمعارف المدرّسة الذي يشعره بالقوّة، واحترام الذات، هذا من ناحية. من ناحية أخرى، فإنّ العلاقة بالمعارف تؤثّر سلبًا في جوّ الصفّ، وفي تماسك المجموعة. ينتج عن هذا صراع قد يؤدّي إلى نفق مسدود؛ إذ إنّ المتعلّم لا يرى معنى التعلّم أو الفائدة منه. يمكن أن ينظر إلى التعلّم بكونه تكرارًا لما شوهد من قبل، وقد يرى الطالب المحتوى الذي يتعلّمه معارضًا لقيمه. ولمواجهة هذا النوع من الانغلاق، يلجأ بعض المدرّسين إلى السلطة لإرغام المتعلّمين على العمل من خلال التهديد والعقاب، وحتّى لو قبلنا فكرة العقوبة، فإنّها لكي تكون فعّالةً يجب أن يعي المتعلّم الهدف منها، إذ إنّ المتعلّمين في معظم الحالات لا يفهمون لماذا يفرض المدرّس عليهم عقوبةً معيّنة. لذلك، فاللّامبالاة في هذه العلاقة تعدّ بمثابة ردّة فعل على عدم فهمهم. في النهاية، يمكننا أن نرى الطابع المعقّد للصراعات، وظهورها داخل الفصل الدراسيّ. الصراع موجود، سواءً أكان ضمنيًّا أو صريحًا، وعلى المعلّم أن يكون على دراية تامّة بكلّ هذه المفاهيم، قادرًا على التمييز بينها، ليكون تدخّله إيجابيًّا.

محمد أزلحاض
أستاذ اللغة الفرنسيّة المرحلة الثانويّة
المغرب

المراجع

Brunet, L., Dupont, P. & Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Labor.

Debarbieux, E. (1993). *La violence dans la classe.* PUF.

Galisson, R. & Coste, D. (1988). *Dictionnaire De Didactique Des Langues.* Hachette.

Laplanche, J. & Pontalis, J. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse.* Broché.

مشروع تربويّ عربيّ لإعداد كتب مدرسيّة

في عام 2014 قرّر **المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات – ترشيد** العمل على تأليف سلسلة كتب مدرسيّة في التاريخ العالميّ للصفوف من السادس حتّى العاشر باللغة العربيّة، لتستخدم بصفتها أحد العناصر الأساسيّة لمنهاج التاريخ في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة في قطر، التي أنشأتها ترشيد، ولتوفير هذه الكتب للمدارس الأخرى، وللمعلّمين، والتربويّين للإفادة منها.

المحرّك الرئيس لإنجاز هذا العمل كان الوعي بأهمّيّة مادّة التاريخ في بلورة الهويّة، وتعزيز الانتماء للمجتمع، وفهم التاريخ بصورة معمّقة ناقدة، والمساهمة في تعزيز فهم الطلبة لتاريخ الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وتاريخ المجتمعات والثقافات الأخرى ضمن رؤية إنسانيّة شاملة. وعبر نقاشات واجتماعات أوّليّة، تبعتها حلقات دراسيّة، وورشات شارك فيها مؤرّخون وتربويّون متخصّصون، وُضعت أسس العمل في هذا المشروع، وتحدّدت أهدافه، وضُبطت التصوّرات الناظمة لهذه الكتب، والمنهجيّة اللازمة لإعدادها. وبعد إعداد الكتب،

وتأليف مادّتها الرئيسة، طُرحت لنقاش وتقييم ونقد داخليّ للتثبّت من تحقيقها الغايات المرجوّة، والتقائها مع التصوّرات المؤسّسة لهذا المشروع، وصولًا إلى إقرارها، ونيلها الموافقات التحكيميّة والرسميّة.

جاء هذا المقرّر الدراسيّ ليحقّق الأهداف العامّة لتعليم التاريخ من جهة المعرفة، والمهارات المراد تطويرها لدى الطلبة، خاصّةً تلك المتعلّقة بالبحث، والاستقصاء، والتفكير الناقد، والتواصل، ومن أجل تبنّي أساليب واستراتيجيّات تعليميّة حديثة تعتمد الطالب محورًا لعمليّة التعليم والتعلّم بعيدًا عن الحفظ والتلقين. استخدم فيه العديد من المصادر المتنوّعة مثل الوثائق الأصليّة، والصور، والمتاحف، والنصب التذكاريّة، والأفلام التاريخيّة. وتضمّنت الكتب العديد من الأنشطة المرتبطة بالوحدات الدراسيّة لتعزيز التعلّم لدى الطلبة.

أشرف على المنهاج علميًّا وتربويًّا الأستاذ خليل مكاري، المستشار التربويّ للعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، المنسّق لبرامج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. وحكّمها علميًّا الدكتور المؤرّخ عبد الرحيم بنحادة، أستاذ التاريخ بمعهد الدوحة للدراسات العليا، عميد سابق بالمعهد، وبجامعة محمّد الخامس في الرباط، إلى جانب الأستاذ المؤرّخ جمال باروت، المحرّر العلميّ للمركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات. وراجع أنشطة المقرّر جميعها الأستاذ خالد المصريّ، رئيس قسم مادّة التاريخ ومدرّسها للمرحلة الثانويّة في الأكاديميّة العربيّة.

يعرّف الأستاذ خليل مكاري هذا المشروع بأنّه مشروع منهاج للتاريخ العالميّ باللغة العربيّة، هدفه الأوّل كتابة تاريخ عالميّ، مع بعض التركيز على التاريخ المحلّيّ، باللغة العربيّة، وهدفه الثاني أن يحاكي ذكاء الطلّاب ليتفاعلوا مع مادّة التاريخ بوصفها مادّة علميّة بلغتهم الأمّ، لا مادّة للتلقين والحفظ، مع إكسابهم المهارات النقديّة والتاريخيّة للتعبير عن آرائهم شفهيًّا وكتابيًّا.

نخصّص هذه المساحة في منهجيّات لمراجعة هذه السلسلة وعرضها، وذلك عبر مداخلتين، الأولى للفريق الذي عمل على تأليف السلسلة وإعدادها ومراجعتها، من أجل بيان أهمّيّة المشروع، ومزاياه، والإضافة التي يقدّمها من وجهة نظرهم. والثانية هي قراءة في السلسلة لمتخصّصين، ومراجعة نقديّة لها بوصفها مقرّرًا مدرسيًّا.

الصف	المؤلف	عنوان الكتاب	عدد الوحدات	عدد الدروس
السادس	منى درويش	البشريّة في مغامراتها الأولى	8	30
السابع	حور حوامدة ، عبدالحميد الطبايلي	عصر الإمبراطوريّات: التوسّع السياسيّ والتبادل الثقافيّ	8	30
الثامن	منى درويش	الحضارة الإسلاميّة	7	24
التاسع	كريمان منكو	التقارب العالميّ الكبير	7	32
العاشر	عبدالحفيظ الطبايلي	التحوّلات الكبرى والاندماج العالميّ	6	31

سلسلة كتب التاريخ مقسّمة إلى سنوات، كل سنة دراسيّة أتت في جزأين.

نظرة على سلسلة "التاريخ العامّ" التعليميّة

في الأهمّيّة والمزايا والأهداف

من أهمّ عناصر الرؤية في هذا المشروع حسب المؤرّخ الدكتور عبد الرحيم بنحادة (تحكيم علميّ) الانتقال بالدرس التاريخيّ من درس في الذاكرة إلى درس تاريخيّ بكلّ ما في الكلمة من معنًى، وتجاوز الطرائق النمطيّة المعمول بها في العديد من الكتب المدرسيّة.

ويبرز المؤرّخ جمال باروت (تحكيم علميّ) فرادة المشروع، بكون المؤسّسات التعليميّة الخاصّة دأبت على اعتماد مقرّرات جاهزة، غالبًا ما تكون بلغة أجنبيّة، أو مترجمةً منها، لا إعدادها كما جرى في سلسلة كتب التاريخ هذه. تضمّن هذا الإعداد عقد عدّة ورشات متخصّصة حول منهج الكتابة الذي سيحكم تدوين المقرّر، ونقاشات معمّقة حول وحداته، ومفرداته، والمراحل التي يغطّيها، وكان أهمّ ما في النقاشات تحديدُ المنهج، لما لمقرّر التاريخ من دور تكوينيّ في بناء الوعي بالذات، وبتاريخ الأمّة التي تنتمي إليها، أي إنتاج تاريخ عربيّ مبنيّ على معرفة عمليّة أكاديميّة دقيقة بمراحل التاريخ العربيّ، ومجرياته، ومحطّاته الفاصلة، والأساسيّة.

يرى الأستاذ باروت أنّ المنهاج الذي وضعت المقرّرات في ضوئه يتميّز بالتكامل، والاستمراريّة حسب المرحلة الصفّيّة، والشمول؛ إذ يخرج التلميذ في نهاية الدراسة بمعرفة تاريخيّة واسعة تدفعه إلى مزيد من التعمّق في الذي تعلّمه، كما يتميّز المنهاج بانطلاقه من رؤية عربيّة للتاريخ العربيّ، واستمراريّته في تكوين الوعي بالذات، وتأثيره في الاتّجاهات السلوكيّة، ورؤية العالم والآخر.

ما يميّز هذه الكتب، بتعبير الأستاذة كريمان منكو (تأليف)، هو أنّها كتب عامّة عن تاريخ العالم، ليست تابعةً لأيّ وزارة تعليم، ولا تركّز على تاريخ بلد محدّد، كما أنّها تبتعد عن مقاربة معالجة التاريخ من منظور أوروبّيّ، وتتبنّى مقاربةً أكثر توازنًا لفهم الماضي، وأنّها ترتكز على الطالب (الطالب هو محور العمليّة التعلّميّة)، وتشمل كثيرًا من الأنشطة التي تعتمد على البحث في المصادر الخارجيّة التي تتطلّب من الطالب القراءة المعمّقة، ثمّ تقييم هذه المصادر بصورة ناقدة. وتركّز الكتب بوضوح على اكتشاف الأصل، والهدف، والقيمة، وحدود المصادر (إمكانيّات المصادر المحدودة)، بكلمات أخرى: هذه الكتب تحفّز التفكير النقديّ، وتطوّر مهارات المؤرّخ لدى الطالب، ولا تحدّده أو تفرض عليه روايةً واحدةً للتاريخ. أهمّيّة المنهاج تكمن في كونه الأوّل في العالم العربيّ الذي يتضمّن تسلسلًا عالميًّا من بداية الحياة البشريّة، ويواكب تطوّرها عبر العصور والحضارات، حسب الأستاذ خالد المصري (مراجعة الأنشطة)، وبالإضافة إلى هذا التسلسل المحكم، أضفت النشاطات الملحقة بالدروس المقرّرة جمالًا فكريًّا، وحافزًا أكاديميًّا، وأضافت مهارات التفكير التاريخيّ للطالب، فكسرت الصورة النمطيّة عن ماهيّة مادّة التاريخ، وغيّرتها.

أمّا الخاصّيّة الفريدة التي تميّز هذا المنهاج عن أيّ منهاج آخر، فهي كما تقول الأستاذة منى درويش (تأليف): تركيزه على المنطقة العربيّة بوصفها جزءًا من التاريخ الإنسانيّ العامّ ضمن سياق موضوعيّ محايد، يبتعد عن ثقافة تأطير آليّات الطلبة الفكريّة لتخدم هدفًا سياسيًّا، أو أيديولوجيًّا معيّنًا. كُتب هذا المنهاج في الأصل لهدف محدّد، هو تمكين الطلبة من تطوير مهاراتهم الفكريّة، وتطوير معارفهم التاريخيّة باستقلاليّة تحترم قدراتهم العقليّة، وكونَهم مفكّرين مستقلّين.

يلخّص الأستاذ خليل مكاري (إشراف علميّ وتربويّ)

الأهداف التي صُمّم هذا المنهاج ليحقّقها: تمكين الطالب العربيّ من المحافظة على إرثه، وتحسين لغته الأمّ وتطويرها، وتكوين فهم لأحداث تاريخيّة بطريقة منظّمة تميّز بين أنماط عامّة دون الإغراق في التفاصيل، ثمّ الحصول على المعرفة بمستوًى عالٍ منافس. وهذا يؤهّل الطلبة لمتابعة تطوير المعرفة بالتاريخ خارج نطاق المدرسة.

في المنهجيّة والموضوعات

في كتابة هذه الكتب وتأليفها، اعتمدت الحرّيّة الفكريّة بوصفها أساسًا لكتابة تاريخ يبتعد قدر الإمكان عن المقاربة الأورو- مركزيّة (Euro- Centric)، ويحلّل الأحداث المحلّيّة والعالميّة ضمن السياق العامّ للتاريخ العالميّ، حسب توصيف الأستاذ خليل مكاري. كَتَب هذه السلسلة معلّمات ومعلّمون من ذوي الخبرة الطويلة في تعليم مادّة التاريخ؛ فالنصوص ليست مكتوبةً كمجموعة أحداث أو مناسبات، ولا تركّز على تاريخ قادة، أو حروب، أو توجّهات وطنيّة محدّدة. يقول المؤرّخ باروت: تركّز هذه الكتب على العالم كوحدة واحدة، وتنظر إلى الظواهر التي كان لها تأثير على الإنسانيّة جمعاء. هذا أسلوب رياديّ في التحليل لإغناء فهمنا، وقابليّتنا للمقارنة بين الثقافات المختلفة، والأنماط العالميّة المتعدّدة التي سادت حياة الإنسان في الماضي.

يطلعنا الدكتور بنحادة على عملية الكتابة، قائلًا: وُضعتْ خطّة محتويات كلّ جزء (كتاب لصفّ)، واستُند في صياغتها إلى آخر النتائج التي انتهى إليها البحث التاريخيّ، مع الحرص على تقديم كلّ ذلك بطريقة مبسّطة تراعي مستوى المتلقّي. كما يدلّل الدكتور على ذلك بمثال، هو الطريقة التي قُدّمت بها الاكتشافات الأثريّة المتعلّقة بعصور ما قبل التاريخ. وانطلاقًا من التسليم بأنّ التاريخ ليس شيئًا مضى وانقضى، بل هو ممتدّ في ذواتنا الحاضرة، يشكّلنا بقدر ما نشكّله من خلال فهمنا له، وإدراك معنى الذات، وأبعادها الحضاريّة في سياق تاريخيّ وفق الأستاذ باروت، كان تحفيز المتعلّم على المشاركة في إنتاج المعرفة محدِّدًا رئيسًا في المنهاج. تجري هذه المشاركة

من خلال بحث المتعلّم الخاصّ الذي يعطيه المنهاج مفاتيحَه الأساسيّة للتعمّق فيه، ومعرفته معلوماتيًّا، ونقديًّا، وفرصةَ بناء استنتاجاته الخاصّة.
تشير الأستاذة كريمان منكو: عند كتابة السلسلة، راعى المؤلّفون أنّها موجّهة للطلبة العرب. لذلك، أدخلوا عناصر من التاريخ المحلّيّ والإقليميّ للبلدان العربيّة في بعض كتبها. وتستطرد: اعتمدنا على أحدث المصادر من أبحاث ودراسات عربيّة وغربيّة. وقد صُمّمت الكتب مع مراعاة تطبيقها في مدارس تعتمد برنامج البكالوريا الدوليّة في المرحلة المتوسّطة دون أن تكون مقتصرةً عليها، وبهذا فهي الكتب الوحيدة من نوعها باللغة العربيّة، بالإضافة إلى استخدام النصوص ذات التوجّه المفاهيميّ، وتضمّنها أنشطةً صفيّةً، وأسئلةً بحثيّةً تعتمد منهجيّة الاستقصاء.

"انطلاقًا من تنوّع الأنشطة وتعدّدها وتميّزها في المنهاج، فقد عُمل على تجربتها، وصقلها، وتأمّلها لتخدم المعلّم والمتعلّم إلى أقصى حدّ ممكن." حسب الأستاذ خالد المصريّ، وهو يعتقد أنّ المعلّم باستطاعته تكييف المنهاج مع أيّ منهاج آخر يجري تدريسه، أو يُعتمد من قبل مؤسّسته التعليميّة، فلا يفرض هذا المنهاج أسلوبًا واحدًا على المعلّم، أو نمطًا محدّدًا، بل يساعد المعلّم على توسعة مدارك الطلّاب، وتشكيل مفاهيمهم، وصقل مهاراتهم. وبذلك يتقدّم المعلّم، ويتميّز عن زملائه.

أمّا حول التوجّه السياسيّ، فتقول الأستاذة درويش: يتميّز المنهاج برفضه الارتكاز على أيّة دعاية سياسيّة، أو أيديولوجيّة. وعليه، يمكن استعمال المنهاج في عدّة بلدان عربيّة. وتشير إلى النقلة النوعيّة التي حقّقها هذا المشروع باستعمال محتوًى تاريخيّ يركّز على الفهم التاريخيّ المفاهيميّ، وتعزيز مهارات مختلفة مستلهمة من أدبيّات برنامج البكالوريا الدوليّة مثل: أخذ الملاحظات، والتحليل والاستنتاج، والتفكير الناقد؛ إذ يعمل الطلبة على الوصول إلى استنتاجات مختلفة حول موضوعٍ تاريخيّ، فتُقبل استنتاجاتهم كلّها ما دامت مدعّمةً بالدلائل التاريخيّة. لذلك، فإنّ الطريقة المتّبعة في المنهاج بعيدة عمّا درجت عليه الأنظمة الشموليّة في تعليم مادّة التاريخ، ما يعطي المنهاج خاصّيّةً تجعله نقلةً أو تحوّلًا في المحتوى، والمعايير المتعارف عليها في المنطقة العربيّة فيما يتعلّق بكتابة التاريخ.

في إمكانيّات الإفادة منه في المدرسة وخارجها

يُمكن إجمال عناصر الإفادة من المنهاج بالنسبة لمعلّم التاريخ في نقاط يقترحها الأستاذ خليل مكاري:

- هيكليّة السلسلة تساعد المعلّم على التخطيط لسنة أكاديميّة كاملة لكلّ صفّ، وفي كلّ كتاب لكلّ مرحلة صفّيّة، ثمّة مقدّمة عامّة توضّح حقبةً تاريخيّةً معيّنةً، ما يساعد المعلّم، ومن ثمّ الطالب، على تشكيل أفضل فهم للأحداث التاريخيّة في هذه الحقبة بالتحديد. وتشجّع المقدّمة المعلّم على جمع موادّ إضافيّة بوصفها مصادر تغطّي أحداثًا محلّيّةً، أو إقليميّةً تساعد الطالب في ربط الأحداث.

- يوفّر وجود الأنشطة المختلفة في الكتب على المعلّم وقتًا وجهدًا في تحضير الأنشطة. تغطّي الأنشطة مهارات مختلفةً في تعلّم التاريخ، واكتساب المفاهيم، ويمكنه استخدامها مع طلّابه لفائدتها في عمليّة التعلّم. ورغم أنّ تحضير هذه الأنشطة مبنيّ على نهج برنامج البكالوريا الدوليّة، فهي تناسب جميع البرامج التعليميّة في المدارس الخاصّة أو العامّة.
- في المدارس الرسميّة، وبعد تمكين الأساتذة عن طريق الورشات، يمكنهم أن يرتقوا بالطلّاب إلى مستويات عالية من التفكير الناقد، والتفكير التاريخيّ. بالإضافة إلى ذلك، مع اعتماد سلسلة التاريخ العالميّ "الوحدة التمهيديّة" لكلّ حقبة تاريخيّة، بإمكان الأساتذة في أيّ بلد عربيّ استخدامُها كإطار تاريخيّ مع إدماج أحداث التاريخ المحلّيّ لكلّ بلد ضمن السياق العامّ.

أمّا عن استخدام المنهاج في مختلف الدول العربيّة، فيقول الدكتور عبد الرحيم بنحادة: إنّ التحضير للمنهاج وصياغته لم يبقَ سجين الكرونولوجيا (الترتيب الزمنيّ)، ولا سجين مجال جغرافيّ معيّن. لذلك، يمكن أن يُتبنّى المنهاج، ليس فقط في كلّ مدارس الوطن العربيّ، بل وفي مدارس خارج هذا المجال؛ ففي هذا المنهاج نرى تاريخ العالم في حلّة مبسّطة بطريقة سلسة للغاية.

لا تقتصر الإفادة من سلسلة كتب التاريخ بوصفها منهاجًا دراسيًّا، بل ويمكن حسبانها وفق توصيف الأستاذة منى درويش "مراجعَ مهمّةً" لأيّ معلّم تاريخ أو اجتماعيّات في المنطقة العربيّة؛ إذ توفّر هذه الكتب للمعلّمين إرشادات مهمّةً في تطويع محتويات منهاجهم لتعزّز

المهارات المشار إليها في كتب المنهاج الخمسة. وتعرّض الكتب المعلّمين والطلبة إلى مهارات خاصّة بمادّة التاريخ مثل: التعامل مع مصادر المعلومات الأوّليّة والثانويّة بأنواعها، وتعزيز استعمال المصطلحات التاريخيّة، وتقدّم السياقات والمفاهيم الرئيسة وذات الصلة، ومهارات التعلّم. وهذه مناظير تجعل المنهاج مميّزًا مختلفًا. تَعرّض المعلّمين وطلبتهم في بلدان عربيّة مختلفة لإطار معرفيّ كهذا سيترك أثرًا مهمًّا في منطقتنا، حسب الأستاذة درويش.

من خلال هذا الكتب "يستطيع المعلّم تكوينَ معرفة بما أهملته المقرّرات التي يدرّسها، وإغناءَ المعرفة التي يقدّمها، والتعرّفَ أكثر على تحقيبات تاريخيّة موضوعيّة أدقّ وأوضح لمعرفة الزمن التاريخيّ وامتداده في الماضي، وتملّكَ وظيفة المقرر في تشكيل رؤية للذات والعالم مبنيّة على عمقها الحضاريّ التاريخيّ"، كما يستطيع، وهذا مهمّ جدًّا حسب تشديد الأستاذ جمال باروت، الإفادة ممّا يشتمل عليه المقرّر من مهارات تفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم.

عند التمعّن في الأنشطة تحديدًا، يظهر تجاوز فائدتها البرامج التعليميّة المطبّقة في المدرسة، أو المنهاج المدرّس، بل يمكن الاعتماد عليها، وفق الأستاذة كاريمان منكو، والأستاذ خالد المصري، لتنفيذ أنشطة صفّيّة بحثيّة، أو لقراءات إضافيّة، أو العمل مع الطلّاب على مشاريع تعلّميّة بحثيّة.

في الحاجة إلى مقرّر التاريخ عربيًّا

بتجاوزه المركزيّةَ الأوروبّيّة في تقديم تاريخ العالم، واعتماده تاريخًا عربيًّا في قلب تاريخ العالم، وتجاوزه لمحلّيّة مناهج التاريخ في كلّ دولة عربيّة وانتقائيّتها، إلى شموليّة الرؤية العربيّة لتاريخ متشابك راسخ ما زلنا نتفاعل معه، وتوفيره أدوات نقديّة تحليليّة باللغة العربيّة ترتكز على كون الطالب محور عمليّة التعلّم، يأخذ مقرّر التاريخ العامّ موقعًا مميّزًا بين المشاريع التربويّة العربيّة، ويتجاوز حدودَه بوصفه كتبًا مدرسيّةً ليصير مرجعًا تاريخيًّا للمعلّم، والطالب، والباحث، والمهتمّ.

بذلك، تتّضح الحاجة إلى هذا المنهاج في السياق العربيّ، والثقة بأنّه "سيترك أثرًا كبيرًا في الطلبة الذين سيتعرّضون له، ويسهم في التغيير الثقافيّ طويل المدى"، كما ترى الأستاذة المؤلّفة منى درويش. وبالأخذ في الاعتبار "غياب مثيل هذه الكتب في العالم العربيّ"، حسب الأستاذة المؤلّفة كاريمان منكو، يقارب الأستاذ خالد المصريّ الكتب بوصفها فرصةً يستطيع من خلالها المعلّم والطالب العربيّ رؤية تاريخ العالم من منظور عربيّ يضاهي المناهج الأجنبيّة وينافسها. وإن أخذنا في الاعتبار المقاربة التاريخيّة، ونوعيّة السرد التاريخيّ (النصوص)، والنشاطات التفاعليّة، كما يقول الأستاذ خليل مكاري: "فهذه السلسلة توازي المقرّرات الدوليّة الأخرى، إن لم نقل تتقدّم عليها".

قراءة في سلسلة "التاريخ العامّ" التعليميّة

جمال عرفات

هنادي ديّة

ليس من السهل تقديم قراءة نقديّة لتجربة تربويّة حديثة لم تتخطَّ بضع سنوات، ولم تنتشر ليتسنّى جمع الانطباعات والملاحظات حولها، أو إجراء الدراسات والإحصاءات حول نتائجها. وعلى الرغم من أنّ سلاسل الكتب بحدّ ذاتها لا تشكّل تجارب تربويّةً، فسلسلة التاريخ العامّ الصادرة عن المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات – ترشيد، التي تستهدف المراحل الدراسيّة الممتدّة من الصفّ السادس حتّى الصفّ العاشر، تشكّل مقاربةً حديثةً في تقديم كتاب تاريخ موضوعيّ يخرج عن إطار المناهج الوطنيّة، ليلج لبّ فلسفة التاريخ وعلمه. بين أيدينا الطبعة الثانية من السلسلة، إصدار سنة 2018، لنقدّم حولها قراءةً سريعةً.

التصميم

يقارب الكتاب تعلّم التاريخ باتّباع نظام الوحدات التعلّميّة. هذه المقاربة ليست مقاربة شكليّة، أو تنظيميّة، إذ تضمّ كلّ وحدة عددًا من الدروس، لكن تعكس هذه المقاربة أيضًا منهجًا تصميميًّا ينطلق من الأهداف المرجوّة المذكورة في نهاية الوحدة، وتبنى الدروس بتناسق لتحقّق هذه الأهداف.

إنّ تصميم الوحدات يتّبع نسقًا يحاكي بناء الوحدات المقترح من قبل منهاج "البكالوريا الدوليّة"، إذ تبدأ الوحدة بجملة البحث والاستقصاء، وتعرض أسئلة المعرفة، فالأسئلة المفاهيميّة، فالنقاشيّة، كما تقدّم السياق العالميّ للموضوع، ومعايير التقييم. إنّ تصميم الوحدات ينطلق من المفهوم والسؤال، لا من المحتوى كما حال معظم كتب التاريخ؛ فالمتعلّم يبدأ رحلة تعلّم المحتوى مستكشفًا المفهوم المرجوّ متسائلًا عنه، وعندما يقدّم له المحتوى عبر صفحات الوحدة، فإنّه يقارب هذا المحتوى باحثًا عن إجابات تبني له المفهوم بناء تدريجيًّا حتّى يكتسبه. في نهاية كلّ رحلة استكشاف، خلاصة للوحدة تقدّم للمتعلّم ثبتًا بما تعلّمه، وتربط بداية الوحدة بآخرها.

الوحدة متكاملة، وهي تقدّم للمعلّم والمتعلّم رحلةً تعلّميّةً استكشافيّةً. قد يُطرح في هذا السياق سؤال: هل الكتاب مصمّم للمتعلّم أم للمعلّم؟ إذ جرت العادة أن يكون ثمّة كتاب للتلميذ يقدّم له المحتوى، وكتاب آخر للمعلّم هو دليل يعينه في عمليّة التحضير. هذا الكتاب لم يفصل بين كتاب لتلميذ وآخر لمعلّم، لأنّ الاثنين مدعوّان إلى خوض رحلة التعلّم معًا، فلا يتوقّع من المعلّم أن يتحكّم بالعمليّة التعليميّة عبر إلقاء المحتوى التاريخيّ المرتبط بالموضوع على المتعلّم، لكن يتوقّع منه أن يرافق المتعلّم في رحلة تعلّميّة في صفحات الوحدة، فيكون الميسّر لعمليّة التعلّم والاكتشاف، ولا يتوقّع من المتعلّم أن يكون متلقّيًا للمادّة التاريخيّة، بل شريكًا في عمليّة التعلّم، مدركًا الأهداف المرجوّة من كلّ وحدة، باحثًا عن إجابات أسئلة البحث والاستقصاء.

المقاربة

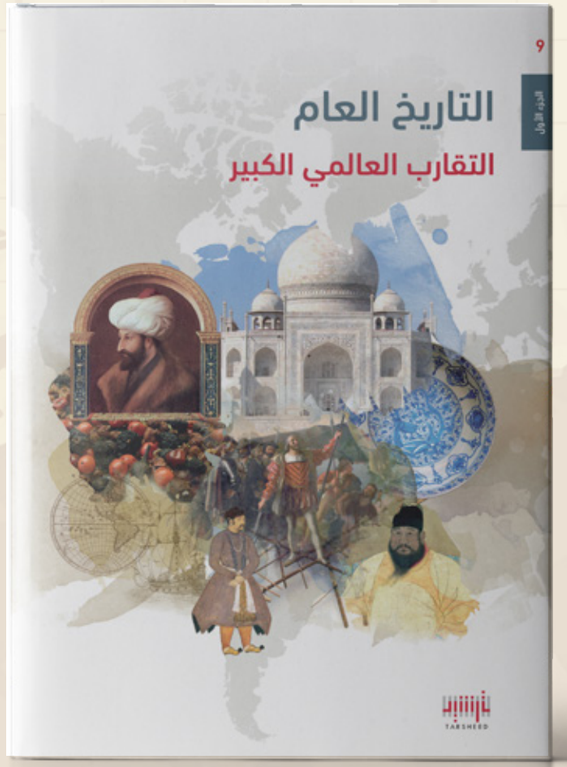
قد يبدو الكتاب مصمَّمًا لمنهاج البكالوريا الدوليّة، لكنّ نظرةً أعمق فيه تبيّن أنّ المقاربة التي يتّبعها تتعدّى ذلك؛ فمقاربته تحاكي منهاج البكالوريا وتستعمل مصطلحاته، وتتعدّى ذلك إلى مقاربة تخاطب مهارات القرن الواحد والعشرين _لا سيّما مهارات التعلّم_ وتسعى إلى تنميتها. تتضمّن الوحدات أنشطةً تنمّي مهارات التفكير الناقد، والبحث، والتواصل، والتعاون، وقد تجد أنّ بعضها يشير إشارةً واضحةً إلى تنمية مهارات التفكير الناقد أو التنظيم، لكنّ ما تقدّمه هذه النشاطات ينمّي حتمًا مهارات التواصل، والتعاون بصورة ضمنيّة.

إلى جانب مهارات القرن الواحد والعشرين التعلّميّة، يخاطب الكتاب مهارات الحياة. فكلّ وحدة تقدّم نشاطًا بعنوان "الخدمة والعمل". يدعو هذا النشاط المتعلّمين إلى توظيف مكتسباتهم في خدمة المجتمع، والمساهمة في تحسينه، ويربط النشاط التعلّم الذي يحدث داخل الصفّ بالعالم خارجه. لقد درسنا التاريخ، وكان الصفّ سردًا لأحداث جرت في الزمن الغابر والماضي، وكان دخول صفّ التاريخ أشبه بدخول المتحف، وسماع قصص لم ندرك وقتها علاقتها بحياتنا اليوميّة. إنّ نشاط الخدمة والعمل يقدّم فرصةً لربط تعلّم الماضي بالحاضر، والإفادة من هذ التعلّم لتحسين الحاضر.

جولة عامّة في الكتب

عناوين الكتب والدروس التفصيليّة جاذبة، تشدّ المتعلّم لاستكشاف مروحة واسعة من المعارف، فتتراكم مكتسباته المعرفيّة، والتحليليّة، والاستنتاجيّة، كما أنّها تشدّ المعلّمين أيضًا بما تحمله من معلومات، ومعطيات، وإثراء متنوّع المصادر والمراجع. يمكن لهذه العناوين أن تنال حظوة المهتمّين من القرّاء، والأهل المتابعين الباحثين عن معارف تاريخيّة جديدة. وفي هذا السياق، تشكّل عناوين الكتب عامل استقطاب معرفيّ ينفتح على اتّساعه بما تقتضي الحاجة؛ تقرأ في كتاب الحضارة الإسلاميّة للصفّ الثامن مثلًا أخبار بدايات الإسلام، وتشكيل الدولة المركزيّة، بعد أن تكون مررت في جولة على الإمبراطوريّات، أو الحضارات القائمة يومها: الهان في الصين، والرومانيّة في شرق آسيا وسواحل أوروبا المتوسّطيّة، والساسانيّين. يهيّئ لك الكتاب الأرضيّة المعرفيّة التي ستسمح لك، بوصفك قارئًا، أن تربط العناصر الحضاريّة (الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والسياسيّة) في تكوين فهمك لما حصل.

من ناحية أخرى، يلعب الاعتماد على وسائل التوضيح المختلفة من الخطوط الزمنيّة وشروحاتها، والتنوّع في الرسوم والصور والمصادر، والشروحات الدائمة



للمصطلحات والتعابير والمفردات الإشكاليّة، بالإضافة إلى الأمانة البحثيّة في نشر لائحة المصادر والمراجع، وإفراد لائحة بالتعاريف دورًا أساسيًّا في تشكيل النظرة العلميّة التي تغني المضمون، وفي المساعدة في تحقيق الأهداف. أضف إلى ذلك تعدّد الأنشطة في الدرس الواحد، وهي تحفّز المتعلّمين على التنافس العلميّ في مجموعات، أو فرديًّا، ويمكن اعتمادها تقييمًا تكوينيًّا لمدى الفهم الحاصل عند المتعلّمين.

التركيز على المصادر

جرت العادة أن يجسّد منهج مادّة التاريخ سياسة "الدولة" التربويّة العامّة، القائمة على اعتماد رواية واحدة ينشأ أبناء الوطن وبناته عليها، ويجمع عليها مواطنوها. في هذا التفصيل الأساسيّ، تميّزت كتب سلسلة "التاريخ العامّ" ولم تكن منهجًا "وطنيًّا" آخر؛ إذ اعتمدت السلسلة في وحداتها الدراسيّة الروايات المتنوّعة المتعلّقة بموضوع محدّد، ما ترك للمتعلّمين أفقًا رحبًا يتنقّلون فيه بحرّيّة ليستكشفوا العالم بمهاراتهم الذاتيّة الإبداعيّة حال تلمّسهم أوّل الطريق. نرى هنا اعتماد مصادر تاريخيّة عديدة لمعرفة الخبر، لا اعتماد رواية مفروضة بلا مصدر، مصفوفة في كتاب جامد.

ويمكن أن نقرأ أمثلةً على ذلك في كتب السلسلة كافّةً؛ مثلًا في الجزء الثاني من كتاب الصفّ السادس، في درس "عصر الاستكشاف العثمانيّ" (ص 53-43)، نقع على العبارات الآتية:

"فبحسب المؤرّخ جيان كارلو كازالي، وهو خبير في الموضوع..."
"في كتاباتهم عن الإمبراطوريّة العثمانيّة في سنوات الستّينيّات والسبعينيّات من القرن السادس عشر، وصفها البرتغاليّون بأنّها مصدر خطر..."
"إلّا أنّ دراسات حديثة تشير إلى..."
"أشار كازالي إلى أنّه كان هناك سبب حقيقيّ كي يقلق البرتغاليّون..."
"يعطينا ما كتبه مراقب برتغاليّ في منتصف ستّينيّات القرن السادس عشر لمحةً عن..."

"وقد ناقش مؤلّف عثماني في عام 1625 مظاهر هذا الأفول فكتب..."
"تحدّثت المؤلّفات الجغرافيّة العربيّة والصينيّة ما قبل القرن الخامس عشر عن مخاطرات طبيعيّة..."
"أوضح عالم الاقتصاد أ. ج. فرانك"

يبدو واضحًا من الأمثلة جهد معدّي السلسلة في تركيز انتباه المتعلّمين على موضوع الوثائق، ومقارنتها، وفحصها للتدقيق فيها. لا شكّ في أنّ هذا التوجّه، بين يدي معلّم كفء، قادرٌ على تعزيز المقاربة العلميّة للتاريخ، بوصفه تجميع دراسات تتّكئ على مصادر، وآثار، وربط للمعلومات، تصوغه عين المؤرّخ، وزاوية رؤيته للأحداث.

واقع للكتاب يسبّب انزياحًا لأهداف تعليم مادّة التاريخ التقليديّة في المناهج المضبوطة بتوجّهات "وطنيّة" تضعها الوزارات؛ فالمواطن الصالح النموذجيّ لم يعد حافظ السرديّة الرسميّة للتاريخ، بل هو صاحب المنهج العلميّ، المفكّر القادر على تجميع معلوماته، والاستنتاج منها، وتكوين رأيه الخاصّ، وهذا تطوّر عظيم في الرؤية يُشكر عليه واضعو السلسلة.

لغة الكتاب واللغة العربيّة

لدى قراءة كتب السلسلة، نقرأ لغةً سليمةً سلسة لا تخلو من المصطلحات، والتعبيرات، والمفاهيم العلميّة التاريخيّة التي تركّز السلسلة على تقديمها للمتعلّمين، وترسيخها بوصفها أدوات علميّة تعينهم في تكوين فهمهم، وآرائهم.

بعيدًا عن تعلّم التاريخ، يقدّم الكتاب مادّةً شيّقةً، ومقاربةً ممتعةً يمكن توظيفها في تعلّم اللغة العربيّة؛ إذ تخاطب النصوص، والأسئلة مهارات القراءة والفهم، وتعزّزها، وتنمّيها. وقد يكون الربط بين مادّتي التاريخ واللغة العربيّة، والتعاون بين أساتذة المادّتين أمرًا شديد الفائدة. الكتاب يقدّم نصوصًا، ويسأل الطالب تحليلَها وفهمها والاستجابة لها شفهيًّا وكتابيًّا. ثمّة فرصة حقيقيّة يجب أن يتلقّفها أساتذة اللغة العربيّة، فالتعاون بين المادّتين سيعطي تلاميذ اللغة دليلًا على أهمّيّة اللغة واكتسابها في فهم الموادّ التعلّميّة الأخرى.

خاتمة

نجد أنّ سلسلة "التاريخ العامّ" بصفوفها الخمسة تتوافق وتعريف ابن خلدون لعلم التاريخ، إذ يعرفه على أنّه: "خبرٌ عن الاجتماع الإنسانيّ الذي هو عُمران العالم، وما يعرض لذلك العمران من الأحوال، مثل التوحّش والتأنّس، والعصبيّات، وأصناف التقلّبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعايش، والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث من ذلك العُمران من الأحوال" (ابن خلدون، 2004، ص. 125)، وذلك في مضامين السلسلة التي تناولت عُمران العالم، والتقلّبات السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وتداول الدول وتألّبها، والعلوم والاختراعات، وحركة الكشوفات أو الاكتشافات التي غيّرت وجه العالم.

من الأمور الأساسيّة التي ميّزت هذه السلسلة، ربط الحدث بالمحيط الجغرافيّ، والنشاط الاقتصاديّ، والنوازع الثقافيّة. مع هذا الربط، لم يعد علم التاريخ مجرّد سرد أحداث ونزوات تمكّنت من ملك هنا أو قائد هناك، بل قُدّم بوصفه سيرورةً تتحكّم بها الدوافع الاقتصاديّة، والمنتجات، وتراكم الثروات، وحاجة الناس إلى الانتقال التي تدفعهم إلى المغامرة. إذًا، التاريخ علم يقدّم بوصفه علمًا، وهذا توجّه أساسيّ في نقل عمليّة التعليم إلى التفاعليّة، والفهم القائم على قراءة المعطيات، أي استعمال مجريات التاريخ تدريبًا ذهنيًّا يعين على قراءة الحاضر وفهمه، والتخطيط له.

هذه تجربة في التعلّم نتمنّى أن تتوسّع لتشمل مواضيع أخرى في المناهج التربويّة. إنّ هذا هو ما يضمن نقل التلاميذ إلى متعلّمين وطلّاب علم، فهؤلاء من نتّكل عليهم في أن يتولّوا مسؤوليّة مستقبلنا.

جمال عرفات
أستاذ التاريخ في التعليم الثانويّ الرسمي
لبنان

هنادي ديّة
مديرة مناهج التعليم في مدرسة الجالية الأميركيّة
لبنان

أبواب المجلة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال | مترجم

كيف نساعد طلّاب المدارس الثانويّة على إبداء التعاطف؟

Maurice J. Elias

يقضي طلّاب المدرسة الثانويّة معظم وقتهم وهم يفكّرون بهُويّتهم، وما ستكون عليه حالهم في المستقبل، وما سيتّخذونه من قرارات بخصوص الكلّيّات التي يسجّلون فيها، والوظائف التي سيضطلعون بها. بفعل هذا الانشغال، يتولّد لديهم طبيعيًّا القلقُ من "أنا". ويجب على المربّين ضمان حضور "نحن" في الصورة أيضًا. لذلك من الضروريّ تشجيع التعاطف لدى طلّاب المدرسة الثانويّة.

ثماني طرائق لمساعدة طلّاب المدرسة الثانويّة لإبداء التعاطف

1. أتِحْ للطلّاب فرصة التعبير عن أحاسيسهم بشأن مصابهم. فحين لا يشعر المراهقون بالانتماء يتولّاهم اليأس. وعلى البالغين، في الوقت الراهن، أكثر من أيّ وقت مضى، أن يدركوا مقدار المصائب التي يمكن أن تزعزع استقرار طلّاب المدارس الثانويّة لأنّها تهزّ شعورهم بالانتماء: إنّهم يتحمّلون طوال الوقت فقدان أحد أفراد العائلة، والعجز عن التفاعل مع الأصدقاء، والافتقاد إلى الفِرَق وأداء المجموعات... وأكثر. لذلك، وبشكل استثنائيّ، حين يعودون في الخريف، في بداية العام الدراسيّ، تعاطفْ معهم، وامنحهم فرصة الكتابة حول مصابهم. يمكنك تذويته، أي ربطه بذواتهم، أو دعه يكون افتراضيًّا، بحيث يتمكّن الطلّاب من ضخّ مشاعرهم الحقيقيّة فيه نثرًا، أو شعرًا، أو بشكل آخر من أشكال التعبير الفنّيّ.

2. استخدم المحفّز: "كيف تخمّن شعور هذا الشخص/ هؤلاء الأشخاص؟" بغضّ النظر عن مجال الموضوع _قراءة رواية، والحديث عن الإنجازات العلميّة، واستعراض الأحداث التاريخيّة، وقراءة القصص التي تحكي عن العالم المعاصر_ فإنّ مطالبة الطلّاب بفهم مشاعر الأشخاص المعنيّين يمرّن لديهم قوى التعاطف. وبعد فترة، سيبدؤون بطرح هذا السؤال على أنفسهم دون تحفيز - وهو أحد جوانب التعاطف الأساسيّة.

3. برمج حوارًا. يسير التعاطف، جنبًا إلى جنب، مع تبنّي وجهات نظر الآخرين. لذا، نسّق لطلّابك إجراء حوارات منتظمة _عبر تقنيّة الحوار بين الصفوف التي يتيحها Zoom، أو باستخدام الورق أو بالبريد الإلكترونيّ_ مع الأشخاص الذين ينحدرون من خلفيّات متباينة ويعيشون أوضاعًا مختلفة [...].

4. اجعل الطلّاب يتبوّؤون مواقع شخصيّات مأخوذة من الكتب. سيستمتعون ويتعلّمون إذا طلبت منهم أن يتبوّؤوا مواقع شخصيّات يقرؤون عنها، أو أن يصبحوا هم تلك الشخصيّات. اطلب منهم وصفَ هيئاتهم، وأنماط حديثهم، ووجهة نظرهم. ثمّ اجعلهم يعقدون مقارنةً بين وجهات نظر زملائهم في الصفّ حول الشخصيّات نفسها، ومناقشة مبرّرات تفسيراتهم. ولمزيد من التحدّي، اطلب منهم صياغة حوار يتوقّعون حدوثه في فصول الكتاب القادمة من خلال الاسترشاد بأسلوب المؤلّف في الكتابة.

إنّه تمرين يتطلّب حرصًا شديدًا عند استخدامه: الغرض منه هو مساعدة الطلّاب للانتباه إلى وجهات النظر الأخرى، لكن ثمّة خطر في أن يعمد الطلّاب، بدلًا من ذلك، إلى الحطّ من قدر الآخرين، بمحاكاة الصور النمطيّة، أو مظاهر الإجحاف مثلًا.

5. أصغِ إليهم، أصغِ إليهم حقًّا. من الطبيعيّ والشائع جدًّا أنَ ينتاب الطلّاَب في الصفوف الدراسيّة، وضمن المجموعات قلقٌ وهم يفكّرون في الذي سيقولونه بينما يهملون كلام الآخرين. إليك بحلّ بسيط: اطلب منهم تكرار ردّ أحد زملاء الصفّ قبل تقديم إجاباتهم (قال أفغولي: "أعتقد... ")، فقد لاحظ إيرف سيجل (Irv Sigel)، العالم في حقل علم النفس المعرفيّ، في دراسة مستفيضة لمسألة طرح الأسئلة وتقديم الإجابات، أنّه لا حاجة للقيام بذلك طول الوقت، إذ مجرّد المواظبة على إقحام هذا النوع من المطلب في الصفّ، وعلى فترات، يبدأ الطلّاب بترقّبه، والإصغاء باهتمام أكبر.

6. كلّف طلّابك بكتابة مقال حول "أنا بأفضل حال". للمساعدة في تخفيف كلمة "أنا" بكلمة "نحن"، اطلب منهم كتابة مقال (بأيّ صيغة يتعلّمونها في صفوف مبحث اللغة) بالتركيز على التالي: متى أكون بأفضل حال؟ مع مَن؟ ومتى؟ وكيف يساعدني حضور الآخرين على أن أكون بأفضل حال؟ ولماذا؟

7. اسأل الطلّاب عن الفيلم الذي يثيرهم أكثر. ثمّ كلّفهم بإنجاز المهمّة أدناه. بمجرّد قيامهم بذلك، يمكنهم الانتظام في أزواج، وفي مجموعات صغيرة، وتقديم تقرير عن وجهات نظر بعضهم. هذا بالتأكيد سيكون ذا أثر كبير عليهم نظرًا لميل الطلّاب إلى الاعتقاد بأنّ الجميع سيشاهدون "فيلمًا مثيرًا" على طريقتهم.

• ما هو الفيلم؟

• لخّص الحبكة.

• سمّ الشخصيّات الرئيسة وصِفْها، خاصّةً في تعاملها مع الآخرين.

• حدّد ثلاثة أجزاء من الفيلم ولّدت لديك أقوى ردود الفعل العاطفيّة. ما هي المشاعر التي انتابتك؟ ولماذا؟

• عمَّ كان يدور الفيلم الذي جعلك تتعاطف معه كثيرًا؟ وهذا بقصد التعرّف على ردود الفعل التي قصدها الكاتب، والمخرج، والممثّلون.

8. أرِ طلّابك كيف تنجح المقابلات وكيف تفشل. سيجري الطلّاب في الفترة التي يقضونها في المدرسة الثانويّة مقابلات لولوج أنواع مختلفة من الوظائف، وسيمهّد ذلك، في سنتهم الأخيرة، إلى مقابلات جامعيّة ومهنيّة. تعتقد لين أزارشي (Lynne Azarchi)، مؤلّفة كتاب ميزة التعاطف (The Empathy Advantage)، مصدر الإلهام لهذه المقالة، أنّ الطلّاب بحاجة إلى معرفة أنّ المستجوَبين يكونون أكثر نجاحًا عندما ينظرون بعيني المستجوِب. ومن الممكن، ضمن لقاءات المشورة والتوجيه الجماعيّ، تخصيص وقت لهذه الأسئلة: ما الذي يبحث عنه المستجوِبون؟ ما الذي لا تروقهم ملاحظته؟ بعد إجراء بعض المناقشة من قبل الطلّاب،

تأكّد من تغطية النقاط الأساسيّة الآتية:

الصفات المرغوبة:

• التواصل الرسميّ الجيّد عبر البريد الإلكترونيّ.

• التحلّي بالاحترام على مدار المقابلة، والتحدّث إلى الموظّفين جميعهم.

• الإعداد. يعرّف عن الشركة، أو العمل، أو المدرسة.

• الالتزام بالعمل الجماعيّ.

• الاستعداد للخروج من نطاق الراحة.

• الاهتمام بالآخرين. يمكن أن يتحدّث الطالب عن اهتمامه ببعض القضايا الاجتماعيّة، أو البيئيّة، أو الخيريّة، أو الخدماتيّة، وعن الانخراط فيها.
الصفات غير المرغوبة:

• شرود العينين.

• المصافحة بيد مرتخية.

• تقديم إجابات قصيرة جدًّا.

• عدم القدرة على القراءة، وغياب التوافق مع المستجوِب من جهة جهارة الصوت، وسرعة الكلام، ووضعيّة الجلوس، وعدم الاهتمام بالإسهاب في الإجابة.

أصبح التعاطف _ومرادفه الحنوّ_ أكثر أهمّيّةً، ونحن نرى ما يحدث في العالم من حولنا. فلنحرصْ على إعداد طلّابنا في المدارس الثانويّة ليساهموا بوصفهم مواطنين أكثر مراعاةً لمشاعر الآخرين، وتعاطفًا معهم.

Originally published (April 9, 2021) on Edutopia.org. [How to Help High School Students Develop Empathy] 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.

مفهوم تربويّ

القيادة الموزّعة

Distributed Leadership

في التعليم، القيادة الموزّعة هي إحدى طرائق التفكير في القيادة، وهي وصف لنمط عمل جماعيّ يتوزّع بين المتدخّلين التربويّين الرسميّين، وغير الرسميّين الذين يتصرّفون معًا بوصفهم قادةً، إذ تؤمن القيادة الموزّعة بأنّ أداء المَهمّات المعقّدة، داخل المؤسّسات التي تضطلع بالتدريس والتعلّم، لا يتحقّق دون توزيع المسؤوليّة على نطاق واسع. وتتمتّع القيادة الموزّعة بصفتها صورةً من صور التفويض الجماعيّ بالقدرة على دمج أنشطة العديد من الأفراد الذين يعملون معًا في المدرسة لتعبئة وتوجيه المعلّمين الآخرين في عمليّة تغيير التعليم. هذا النموذج من القيادة يرسي رؤيةً متغيّرةً للهياكل بعيدًا عن القيادة والسيطرة. وتتبنّى القيادة الموزّعة وجهة نظر للمدرسة بوصفها مجتمعًا تعليميًّا يهتمّ بصورة رئيسة بتعظيم قدرات الإنجاز لدى المنخرطين فيها جميعًا (Harris & Muijs, 2005).

بينما تعدّ مشاركة المعلّمين عنصرًا رئيسًا في القيادة الموزّعة الحقيقيّة، فإنّ مدير المدرسة هو مفتاح نجاحها. وينبغي أن تكون لديه القدرة على مشاركة القيادة، وتبنّي نهج "التخلّي" حتّى تُسمعَ أصوات المعلّمين في القرارات الرئيسة، ليس فقط بشأن التدريس والتعلّم، ولكن أيضًا بشأن تحسين مستوى المدرسة بأكملها (Duignan, 2006). معنى هذا أنّ جميع المعلّمين قادة لديهم الشعور المشترك بالهدف والمشاركة في صنع القرار، وبالتعاون والمشاركة في العمل الجماعيّ، والأهمّ من ذلك، قَبول الأفراد المشتركين في القيادة الموزّعة تحمّل المسؤوليّة عن نتائج تعلّم الطلّاب. ويكون دور المدير في المدرسة مع قيادة المعلّم هو التنسيق (Fleming & Kleinhenz, 2007).

تتجاوز القيادة الموزّعة الموظّفين لتشرك التلاميذ أيضًا بصورة متزايدة في أدوار قياديّة. وتنظر المدرسة إلى تطوير دور الطلّاب بوصفهم قادة تعلّمهم، بكونه مجالًا ينبغي تطويره أكثر(Mujis & Harris, 2005).

اقترح المعهد الوطنيّ للقيادة المدرسيّة (NCSL) في إنجلترا خمسة أركان للقيادة الموزّعة في المدارس هي: الثقة في النفس، والرئاسة المتواضعة، أي الرغبة في التأثير على العالم بمعزل عن المكانة الشخصيّة، ووضوح الهيكل والمحاسبة التي يقصد بها تحديد المسؤوليّات لإنشاء تفويض بالتصرّف، والاستثمار في الكفاءات القياديّة من أجل تشكيل القيم، والمعتقدات، وسمات القيادة الفعّالة لدى جميع الأعضاء الفاعلين، وثقافة الثقة لتيسير الإقدام والنقاش والتعاون، ونقاط تحوّل تأتي على صورة أفعال وفعاليّات نوعيّة في تاريخ المدرسة تضفي زخمًا على تطوّر القيادة الموزّعة (Duig-nan, 2006).

يكمن جوهر فكرة القيادة الموزّعة في رفض العلاقة بين القائد والتابع لصالح علاقة تفضّل الزمالة والتعاون. سيكون هناك العديد من القادة في المدرسة، وسيكون جزء كبير من دور المدير ونائب المدير (المديرين) تنسيق الأعمال التي يضطلعون بها (Fleming & Kleinhenz, 2007).

المراجع

Duignan, P. (2006). *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions.* Cambridge University Press.

Fleming, J., & Kleinhenz, E (2007). *Towards a Moving School: Developing a Professional Learning and Performance Culture* ACER Press.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership.* Open University Press.

التناسق بين العمل الإنسانيّ والتنمويّ في قطاع التعليم: العمل معًا في سياق الأزمات

أصدرت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني)، انشغالًا منها بضمان تمتّع الأفراد جميعهم بالحقّ في تعليم جيّد، آمن، ملائم، منصف، ورقةَ معلومات أساسيّة بعنوان "التناسق بين العمل الإنسانيّ والتنمويّ في قطاع التعليم: العمل معًا في سياق الأزمات". وقد جاء هذا التقرير لرسم خريطة طريق تؤمّن مسار التعليم في ظروف الأزمات، وتضمن تَعلّم الجميع.

على المستوى الاستراتيجيّ، أكّد التقرير ضرورة الدمج بين العمل الإنسانيّ، والتنمويّ في قطاع التعليم لتقليل الاحتياجات الإنسانيّة، والمخاطر، والضعف، ما يوجب توحيد جهود الجهات الفاعلة الإنسانيّة، والإنمائيّة في حالات الأزمات. ورأى أنّ تبادل المعلومات بين الجهات الفاعلة، والتخطيط المشترك ووضع البرامج، وتطوير رؤية جماعيّة لأنظمة التعليم المتمتّعة بالمرونة، وبالقدرة على التأقلم كفيل بمواجهة الأزمات، والتخفيف من آثارها.

قدّم تقرير الآيني شروطًا لإضفاء الطابع الواقعيّ على عمل الجهات الإنسانيّة، والإنمائيّة في قطاع التعليم. من ضمنها: قابليّة النتائج الجماعيّة للقياس، أي تحديد النتيجة التي ستعمل جميع الجهات الفاعلة على تحقيقها. وميزة النسبيّة، وتتمثّل في الاعتراف بقدرة وخبرة فرد، أو مجموعة، أو مؤسّسة على تلبية الاحتياجات، والمساهمة في الحدّ من المخاطر والضعف مقارنةً بقدرة جهة فاعلة أخرى. والإطار الزمنيّ متعدّد السنوات، ويشمل التحليل، ووضع الاستراتيجيّات، والتخطيط، والتمويل للعمليّات التي تبنى على مدى عدّة سنوات لتحقيق الأهداف محدّدة السياق، وأخيرًا الاستمرار في تقديم خدمات التعليم في حالات الطوارئ الممتدّة، والعمل على التعافي المبكّر.

ترى الآيني أنّه على الرغم من التزام الدول الأعضاء في قمّة الأمم المتّحدة لعام 2015 رسميًّا بخطّة التنمية المستديمة لعام 2030، فإنّ المجتمع الدوليّ يخذل ملايين الأطفال والشباب الذين يعيشون في ظروف الأزمات والصراعات، حتّى قبل تفشّي جائحة كوفيد-19، إذ إنّه ثمّة ما يقدّر بنحو 75 مليون طفل وشابّ خارج المدرسة بسبب الصراعات أو الأزمات، ويحتمل ألّا يعود ملايين الطلّاب إلى مدارسهم نتيجةً لهذه الجائحة، ما يفرض توفير وسائل تعليميّة بديلة لمن يريد منهم استكمال دراسته.

تصنف الآيني العوائق التي تحدّ من تناسق العمل الإنسانيّ والتنمويّ في قطاع التعليم إلى ثلاثة أصناف: الأوّل يتعلّق بالأعراف حيث يمثّل تحقيق التوازن بين المتطلّبات الإنسانيّة والتنمويّة تحدّيًا، لا سيّما خلال النزاعات. والثاني يتجلّى في القدرات حيث نجد أنّه دون وجود روابط هيكليّة لتوحيد هيئات التنسيق الإنمائيّة والإنسانيّة معًا، سيكون التنسيق مفكّكًا، فضلًا عن تباين القدرات المحلّيّة التي تدعم التعليم في الأزمات، ومن أجل ذلك، تحتاج دعمًا إضافيًّا. أمّا بخصوص الصنف الثالث المرتبط بالعمليّات، فيتجلّى في فصل الأطر الزمنيّة المختلفة للاستجابة بين التخطيط والعمل الإنسانيّ، وعمل العديد من طبقات التخطيط التربويّ المختلفة، ما يعني البرمجة بشكل مستقلّ، وغياب الاتّصال المنهجيّ بين أقسام العمل الإنمائيّ، وأقسام العمل الإنسانيّ في المؤسّسة نفسها، أو بين المؤسّسات المختلفة.

وأوصت الآيني في نهاية التقرير بضرورة استعمال أُطر عمل، ومعايير موحّدة لتحديد أولويّات الالتزامات الإنسانيّة والإنمائيّة، والجمع بين أنظمة تنسيق التعليم الإنسانيّ والتنمويّ، والاستثمار في تعزيز القدرات للتصدّي للأزمة، وبناء القدرة المزدوجة حتّى يكون لدى عدد أكبر من ناشطي التعليم فهم شامل للقطاع، وضمن ذلك عمليّات التطوير، والعمليّات الإنسانيّة الرئيسة، والتأكّد من أنّ خطط الخدمات التنمويّة الوطنيّة تلبّي احتياجات الأطفال والشباب في سياق الأزمات، ودمج مناهج الحدّ من مخاطر الكوارث، والتعليم في حالات الطوارئ ضمن أنظمة التعليم الوطنيّة لتكون جاهزةً للاستجابة لاحتياجات الأطفال والشباب في الأزمات.

الشبكة العالمية لوكالات
التعليم في حالات الطوارئ

مؤسّسة علّمني:

تغيير مفهوم التعليم في مصر

تأسّست مؤسّسة "علّمني" عام 2012، وهي مؤسّسة مسجّلة في مصر، غير هادفة للربح، تهدف إلى تغيير مفهوم التعليم في مصر من خلال نموذج تعليميّ متطوّر قائم على المهارات، مرتكز على المتعلّم. يهدف النموذج إلى ترويج ثقافة تحقيق الذات، والتعلّم مدى الحياة.

فرض سياق التعليم في مصر حاجةً وأهمّيّةً للمؤسّسة، خصوصًا بعد صدور تقرير التنافسيّة العالميّة عن المنتدى الاقتصاديّ العالميّ لعام 2018، الذي صنّفَ جودة التعليم الأساسيّ في مصر في المرتبة 133 من بين 137 دولة تمّ تقييمها، بما يُمثّل تأخّرًا بنسبة 97%.

لقد استندت المؤسّسة في عملها على تحليل هذه النسبة المتأخّرة، وعدّت أحد مسبّبات هذه النسبة الطّريقةَ التي يجري تناول المناهج الدراسيّة بها، لا المناهج بحدّ ذاتها، بينما تستمرّ غالبية المدارس، التي تشكّل المدارس الحكوميّة 91% منها، في التركيز على المحتوى بدلًا من استخدامه سياقًا لتعزيز مهارات التعلّم مدى الحياة، وهي مهارات ضروريّة يحتاجها الطلّاب لمواكبة عالم دائمِ التغيُّر، ذلك إضافةً إلى تهميش دور المتخصّصين الاجتماعيّين والنفسيّين في المدارس، ومعلّمي الأنشطة، ما يؤدّي في النهاية إلى تفاقم المشكلة.

نشأت مؤسّسة علّمني برؤية تؤمنُ بأنّ كلّ طفل لهُ الحقّ في فرصة أن يمتلك مهارات التعلم المستمرّ، ويحيا حياة ذات معنى، ويؤثّر إيجابًا في مجتمعه، ووضعت **رسالةً مُجتمعيّة** تهدف إلى ترويج نموذج تحقيق الذات، ليجري تعميمه على المستوى القوميّ، وذلك بإيجاد حلول وأفكار تعليميّة مبتكرة للأطفال والمُعلّمين وأولياء الأمور، والمؤسّسات أيضًا.

وتعمل المؤسّسة في إطار **أربع قيم** تسعى نحو تغيير مفهوم التعليم في مصر، توضّحها المؤسّسة كما يأتي:

• **تمكين الأحلام:** ندعو الناس لأن يحلموا، ويسعوا لتحقيق ما حلموا به، وندعوهم لتغيير أنفسهم ليتمكّنوا من تغيير العالم.

• **المسؤوليّة:** نرى أنّ الكلّ مسؤولٌ عن مصلحته ومصلحة غيره، وكذلك عن الموارد التي تخصّ الجميع.

• **المرح:** نرى أنّ المرح يقوّي الإبداع، ويزيد من إنتاجيّتنا، ويزيدنا حماسًا، ويساعدنا على مواجهة التحدّيات.

• **التعلُّم التكَيُّفيّ:** نحن في حالة دائمة من التعلّم، ونشجّع التجربة، واستكشاف ما لا نعرف، ونتقبّل الاختلافات، ونشجّع التفكير النقديّ.

كما تسعى "علّمني" إلى تحقيق ذوات المُتعلّمين في أثناء سعيهم لتحقيق أحد أهداف التعليم الرئيسة، إذ ترى أنّ الأفراد يتمكّنون من تحقيق ذواتهم عندما:

• يتحقّق عندهم الوعي بهُويّاتهم، ومعتقداتهم، ورغباتهم، ويدركون إمكاناتهم وقيودَهم.

• يقدرون على انتقاء الخيارات التي تتماشى مع هذا الوعي بصورةٍ تعظّم من إمكاناتهم، وإمكانات الآخرين.

• يتمكّنون من الحصول على ما يريدون، والتفكّر فيما وصلوا إليه في رحلتهم نحو تحقيق ذواتهم، ومساعدة الآخرين في رحلاتهم الشخصيّة.

ويتنوّع عمل مؤسّسة علّمني ضمن ثلاثة أقسام:

1. المدرسة المُجتمعيّة

تأسّست مدرسة علّمني المُجتمعيّة عام 2015، وهي تتبع نموذجًا تعليميًّا يرتكزُ على المهارات، وعلى تنمية الطفل بوصفه كلًّا متّحدًا. تقع المدرسة بحيّ الهرم في الجيزة، وهي تمنح الشهادة الحكوميّة للمرحلة الابتدائيّة، وبها أيضًا روضة للأطفال من سنّ 4-6 تتّبع النموذج التعليميّ ذاته.

تعمل المدرسة ضمن نموذج تعليميّ من السياق المصريّ، مُطوّر من قِبل المؤسّسة اعتمادًا على أربعة محاور رئيسة:

• مناهج شموليّة.
• ميسّرون مُجهّزون.
• إدارة المدرسة والبيئة.
• مشاركة أولياء الأمور والمُجتمع.

2. برنامج التدريب والتطوير

يقدّم برامج تدريبيّةً شاملةً تهدف إلى نشر ثقافة التعلّم الذاتيّ المُستمرّ.

3. الاستشارات التربويّة

تُقدّم مؤسّسة علّمني خدمات استشاريّةً تعليميّةً للمُنظّمات غير الحكوميّة، والمدارس الخاصّة، وغيرها من الكيانات العامّة والخاصّة، وذلك من خلال مجموعة واسعة من الخلفيّات، والخبرات التي توظّف لدعم المُنظّمات.

حصلت مؤسّسة علّمني على اعتماد أكاديميّ من "بيرسون"، وهو اعتماد يُساعد مقدّمي التدريب، ومُيسّري مدرسة علّمني المُجتمعيّة على ضمان معايير متّسقة، ذلك عبر برامج متعدّدة، ومواقع، ومُدرّبين، ومُيسّرين مُختلفين.

كما حازت المؤسّسة العديد من الجوائز المحلّيّة والعربيّة والعالميّة، منها: جائزة مهرجان السينما العالميّ للطفل عن فيلم كرتون من صنع 10 أطفال في آذار 2012، وجائزة الملك عبد الله الثاني للإنجاز والإبداع الشبابي في أيّار 2013، ومسابقة منتدى MIT لريادة الأعمال في العالم العربيّ في نيسان 2014.

وتستمرّ "علّمني" في إدارة البرامج برؤية موحّدة، للمساعدة في تحسين جودة التعليم في مصر، والمساعدة في تطوير مجتمع من الأفراد المسؤولين عن مساعدة الآخرين على تحقيق ذواتهم.

educate me foundation
مؤسسة علمني

التعلّم عن طريق العمل

(الطبعة الثانية)

دليل للمجتمعات التعلّميّة المهنيّة أثناء العمل

تأليف: ريتشارد دوفور، ربيكا دوفور، روبرت إيكر، توماس ماني.

ترجمة ونشر: دار الكتاب التربويّ للنشر والتوزيع

مأمون تركي

ّيقدّم هذا الباب لمحةً عامّةً عن كتاب "التعلّم عن طريق العمل: دليل للمجتمعات التعلّميّة المهنيّة أثناء العمل"، وهو مؤلّف في فصول نتناول عرضها على الترتيب.

الفصل الأوّل: دليل المجتمع التعلّميّ المهنيّ

يعرّف هذا الفصل المجتمع التعلّميّ المهنيّ بكونه عمليّةً مستمرّةً يعمل فيها المعلّمون بصورة تآزريّة في دورات متكرّرة من البحث الإجرائيّ لتحقيق نتائج أفضل للطلّاب. وتعمل المجتمعات المهنيّة التعلّميّة طبقًا لافتراض مفاده أنّ مفتاح تحسين تعلّم الطلّاب هو التعلّم المستمرّ للمربّين من صلب ممارساتهم. ويتناول هذا الفصل أيضًا شرحًا لعناصر عمليّة المجتمع المهنيّ التعلّميّ، وهي: التركيز على التعلّم، والثقافة التآزريّة، والتقصّي الجماعيّ عن أفضل الممارسات والواقع الحاليّ، والتعلّم عن طريق العمل، والتزام بالتحسين المستمرّ، والتركيز على النتائج.

الفصل الثاني: غرض واضح مقنع

يتحدّث هذا الفصل عن الاستراتيجيّات التي من الممكن أن يتّبعها قائد المدرسة والموظّفون لتحسين مدرستهم، ومنها: إنشاء أنظمة تساهم في تعزيز الجودة والوصول إلى سمات المتعلّم التي تطمح لها المدرسة، وإنشاء عمليّات لرصد ومتابعة الأهداف المهمّة

ومواجهة التحدّيات والظروف الحرجة، وإعادة توزيع الموارد لدعم الأولويّات المتّفق عليها، وطرح الأسئلة الموجّهة، ونمذجة ما له قيمة، والاحتفاء بالتقدّم، ومواجهة انتهاكات الالتزامات.

ثمّ يتناول الكتاب تقويم رحلة إنشاء المجتمع التعلّميّ المهنيّ التي تتكوّن من المراحل التالية: ما قبل التأسيس، والتأسيس، والتنفيذ، والتطوير، والاستدامة.

الفصل الثالث: حثّ التركيز على التعلّم

أحد التوقّعات التي ينبغي على المدرسة أن تضعها، هو دعوة كلّ معلّم إلى العمل بتآزر مع زملائه لمعالجة السؤالين الآتيين: ما الذي نريد من طلّابنا أن يتعلّموه؟ وكيف سنتأكّد من تعلّم الطلبة؟

يَعُدّ المؤلّفون أنّ التقصّي الجماعيّ المستمرّ لهذين السؤالين هو مسؤوليّة مهنيّة لكلّ فرد من أفراد الهيئة التعليميّة، ولا يمكن أن يتحمّل المعلّم مسؤوليّة هذا التقصّي فرديًّا. يتطرّق المؤلّفون في هذا الفصل أيضًا إلى فكرة أنّ التقصّي الجماعيّ يتناول المنهج والتقويمات التكوينيّة المشتركة، والمصادر التي يمكن لقادة المدرسة أن توفّرها لمساعدة المعلّمين، ويشيرون أيضًا إلى الاستراتيجيّات الفعّالة لتفقّد تعلّم الطلّاب.

الفصل الرابع: كيف سنستجيب إذا لم يتعلّم بعض الطلّاب؟

يؤكّد المؤلّفون في هذا الفصل على ضرورة إنشاء نظام للتدخّل لضمان توفير الوقت، والدعم المطلوبين للطلّاب من أجل التعلّم عندما يواجهون الصعوبات. يجب أن تكون هذه التدخّلات: منظّمةً، عمليّةً، فاعلةً، أساسيّةً، إلزاميّةً. يقدّم الفصل إرشادات لكيفيّة تصميم مثل هذه التدخّلات.

الفصل الخامس: بناء ثقافة التآزر

يركّز المؤلّفون في هذا الفصل على كيفيّة بناء ثقافة تآزريّة داخل المدرسة، ويوضّحون أنّ الفرق المتآزرة هي مجموعة من الأشخاص يعملون بصورة مترابطة فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك يكون الأعضاء مسؤولين عنه.

يتناول المؤلّفون كيفيّة تنظيم الفرق في مجموعات تآزريّة، وكيفيّة تخصيص وقت للتآزر. كذلك يؤكّد المؤلّفون على أنّ الفرق تزداد فاعليّتها عندما تتوضّح توقّعاتها فيما يتعلّق بالإجراءات، والمسؤوليّات، والعلاقات.

الفصل السادس: أهمّيّة التوجّه نحو النتائج

يتناول هذا الفصل فكرة التوجّه نحو النتائج بوصفها واحدةً من سمات المجتمع التعلّميّ المهنيّ، ويشير المؤلّفون إلى أنّ التوجّه نحو النتائج هو التركيز على المخرجات بدلًا من النيّات، ليكون الأعضاء ملتزمين بتحقيق النتائج، متعطّشين لإثبات أنّ جهودهم تنتج المخرجات المرجوّة. وحتّى تكونَ الفرق المتآزرة موجّهةً بالنتائج، لا بدّ لها من وضع أهداف ذكيّة. في هذا الفصل يوضّح المؤلّفون ماهيّة الأهداف الذكيّة، ويقدّمون نصائح حول استخدام الأهداف الذكيّة للتركيز على النتائج المرجوّة.

الفصل السابع: استخدام المعلومات ذات الصلة لتحسين النتائج

يشير هذا الفصل إلى أنّ السبب الرئيس للانخراط في المجتمع التعلّميّ المهنيّ هو تحسين النتائج، ويؤكّدون على أنّ المدارس تتحسّن بصورة مستمرّة إذا حوّلت تركيزها من مدخلات التعليم إلى مخرجات التعليم، ويشيرون إلى أنّه عندما تعمل الفرق معًا لوضع أهداف ذكيّة، وتجمع البيانات حول مدى التقدّم في تحقيقها وتحلّلها، وتتابع أفعالها بناءً عليها وتعدّلها، فإنّها على الأرجح سوف تحقّق النتائج المرجوّة.

الفصل الثامن: تطبيق عمليّة المجتمع المهنيّ التعلّميّ على مستوى منطقة تعليميّة

يوضّح المؤلّفون هنا أنّ على هؤلاء، الذين يأملون بقيادة تطبيق عمليّة المجتمع التعلّميّ المهنيّ على مستوى منطقة تعليميّة، أن يكونوا مستعدّين لمعالجة الأسئلة التالية: ما هي أولويّاتنا؟ ما هي الظروف المحدّدة التي نتوقّع رؤيتها في كلّ مدرسة؟ ما الذي يجب أن نفعله لبناء قدرة الناس في جميع أنحاء المنطقة لإيجاد تلك الظروف؟ ما هي مؤشّرات النجاح التي سنتابعها؟ ما هي الممارسات والسلوكيّات القياديّة غير الموائمة للهدف والأولويّات التي تبنّيناها؟

ويقدم المؤلّفون توصيات لتطبيق المجتمع التعلّميّ المهنيّ على مستوى المنطقة: الحاجة لقيادة المكتب المركزيّ، والحاجة إلى إيجاد لغة مشتركة، وتحديد ما يتمّ متابعته وتنفيذه، والحاجة إلى تطوير قدرة مديري المدارس على قيادة المجتمع التعلّميّ المهنيّ، ويشيرون إلى أنّ التنسيق بين مكتب المنطقة التعليميّة والمدارس عنصر أساسيّ.

الفصل التاسع: التوافق والنزاع في المجتمع التعلّميّ المهنيّ

يتحدّث المؤلّفون عن إدارة الخلافات، كما يشرحون استراتيجيّات مختلفةً للتغيير في وجهات نظر الأشخاص الآخرين وسلوكيّاتهم، ويقدّمون توصيات في مجالات ثلاثة: شخصيّة، واجتماعيّة، وتنظيميّة. يوضّح هذا الفصل أنّه يجب على أولئك الذين يقودون عمليّة المجتمع المهنيّ التعلّميّ على أيّ مستوًى أن يدركوا أنّ الخلاف هو منتج ثانويّ حتميّ لعمليّة التغيير الحقيقيّة.

الفصل العاشر: التحدّيات المعقّدة لخلق مجتمع مهنيّ تعلّميّ

يشير المؤلّفون إلى أنّ تطبيق عمليّة المجتمع التعلّميّ المهنيّ ينطوي على تحدّيات كثيرة، وأنّه من الصعب مواجهة تلك التحدّيات بدون تأييد قادة فعّالين واهتمامهم. من هنا، فإنّه من المهمّ البحث عن استراتيجيّات القيادة الواعدة التي يمكن أن يكون لها تأثير واضح، وهي: ربط مبادرة التغيير بالممارسات الحاليّة والفرضيّات إن أمكن، والتركيز أوّلًا على "لماذا" الكامنة وراء الرغبة في التغيير، ومن ثمّ التركيز على "كيف" يتمّ التغيير، ومواءمة الأفعال مع الأقوال، والاتّسام بالمرونة في التطبيق مع الحزم فيما يخصّ روح المبادرة، ونشر القيادة، وتبنّي مسلمة "استعدّ، أطلِق، اِهدف"، وتوقّع ارتكاب الأخطاء والتعلّم منها، والتعلّم عن طريق العمل، وإبقاء الأمل حيًّا.

مأمون تركيّ
مدير دار الكتاب التربويّ
مدارس الظهران الأهليّة
المملكة العربيّة السعوديّة

لغة التربية

تحليل الخطاب البيداغوجيّ

"وماذا فيما يخصّ التربية؟ هل لها مرامٍ أو غايات؟

للإجابة عن ذلك، لنفكّر أوّلًا بالمعنى المزدوج لكلمة تربية، الذي يعني في ذات الوقت إنجازًا -"التربية التي تلقّيناها" - ومجموعة السيرورات والأساليب التي تؤدّي إلى ذلك. إنّها، إذن، إذا ما وثقت باللغة، الغاية والوسائل في الآن نفسه. والتربية، مثل الفنّ ومثل اللعب، لها غايتها في ذاتها: فنحن نلعب من أجل اللعب، ونحن نربّي من أجل التربية. وينبغي أن تكون الوسائل التي تستخدمها مجانسة لها، من نفس الطبيعة، ومن نفس القيمة التي تتوفّر عليها. إنّ وسيلةً ما، من أجل أن نكون تربويّين، يجب أن تتوفّر في ذاتها على قيمة الغاية.

أكيد أنّ المربّين هم غالبًا مجبرون على أو منجذبون إلى اللجوء إلى وسائل خارجة عن التربية. هكذا هو الوعيد، الوعد، أو حتّى طرد تلميذ مشاغب، إلّا أنّ مثل هذه الوسائل لا تتوفّر على صفة تربويّة؛ إنّها ليست غير السبيل الوحيد المتبقّي، الذي ربّما يجعل التربية ممكنة، إلّا أنّه لا يؤمّنها من شيء. فهذه الأخيرة تبدأ عندما لا نكون بعد في حاجة إلى الوسائل.

لنأخذ الآن بعض الأمثلة، المتنوّعة قدر الإمكان، من الوسائل التربويّة. سنرى أنّ ما يؤسّسها باعتبارها وسائل هو أنّها في نفس الوقت غايات تربويّة.

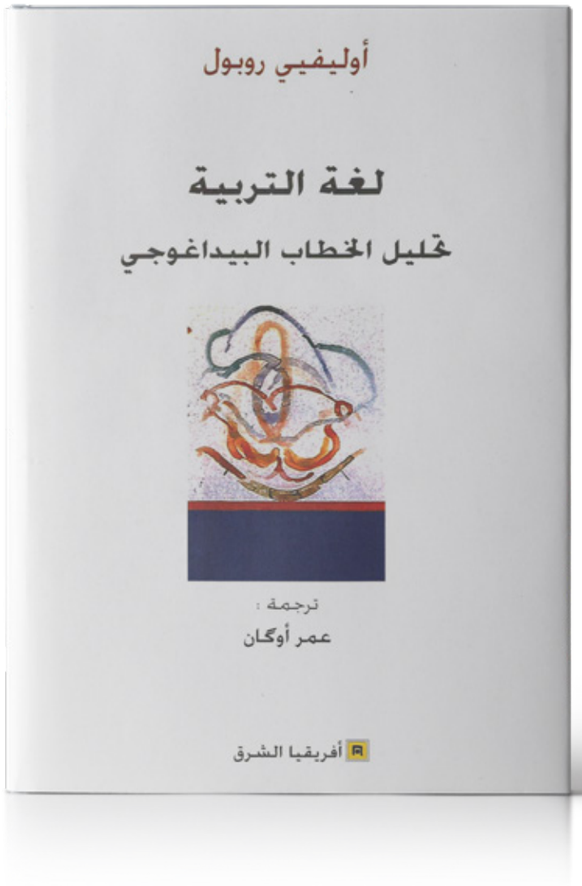
1/ يقبل النفاسيّون بكون الحنان الأموميّ هو وسيلة ضروريّة للتفتّح النفسيّ وحتّى الجسديّ للطفل. إلّا أنّه لا أحد يتجرّأ على القول إنّ الحنان ليس غير وسيلة يمكن أن نعوّضها بوسيلة أخرى. إنّها تملك قيمة في ذاتها، وإنّ هذه القيمة هي التي تجعلها تربويّةً.

2/ ينبغي على التلميذ، من أجل اكتساب العقل العلميّ، تعلّم الموضوعيّة، احترام الحجّة، البحث عن كلّ التفنيدات، إخضاع رغباته للواقع. إلّا أنّ هذه الوسائل ليست سوابق عن العقل العلميّ. إنّها العقل العلميّ. هكذا فطفل في الثانية عشر من عمره، حين يكتشف جمال برهنة ما ويعجب بها هو بدون شكّ أكثر قربًا من العقل العلميّ ممّا يمثّله أستاذ مشغول قبل كلّ شيء بإظهار أخطاء زملائه.

3/ كان التوليد بالنسبة لأفلاطون وسيلةً لإثارة التذكّر. واليوم لا يؤمن البيداغوجيّون، الذين يمتدحونه بعد بالتذكّر، ممّا يظهر أنّ للتوليد قيمةً في ذاته، أنّه من الرائع أن نولّد عقلًا.

4/ يشيد أنصار الخطاب المجدّد بالتعاون باعتباره وسيلةً لتكوين الأطفال للعمل المشترك وللديموقراطيّة. والحال أنّ التعاون، باعتباره وسيلةً، هو غالبًا مشكوك في قيمته؛ فالبعض يعتقد أنّ العمل ضمن فريق يخصّص الأطفال بطريقة سابقة للأوان، فهو يحرم الأكثر بطئًا؛ على كلّ حال، فالقضيّة قضيّة عمر، طريقة وظروف. إلّا أنّ المسألة لا تكمن هنا. فالتعاون، بالنسبة لأنصاره، ليس وسيلةً بسيطةً، تقنيّةً مؤقّتةً وقابلة للتعويض نتخلّى عنها عندما لا نصير في حاجة إليها. إنّ للتعاون وظيفة أساسيّة تتجلّى في تكوين متعاونين. إنّه إذن غاية في ذاته.

5/ مثالي الأخير سوف يكون عن التربية الأخلاقيّة. فأرسطو يقول إنّنا بممارستنا لأفعال الشجاعة نصير شجعانًا، وبممارستنا لأفعال الشرف نصير شرفاء، إلخ. ولم تتغيّر الأشياء. لكن لنقم ببعض بيداغوجيا - الخيال. لنفترض أنّنا وصلنا إلى ترسيخ أخلاقيّة ممتازة للأطفال بواسطة أساليب خارجيّة، مثل مغناطيسيّة هوكسلي، المعالجة الكيماويّة أو التأثير على الجينات. حينئذٍ، لن نعود في حاجة إلى ممارسة أفعال أخلاقيّة كي نصير أخلاقيّين، ببساطة أكثر، لن نكون في حاجة إلى التربية. أُسلِّم، إذن، بأنّه ينبغي تغيير فلسفتنا".



روبول، أوليفييه. (2002)،
لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجيّ.
(ترجمة أوكان، عمر).
أفريقيا الشرق. ص. 188-189.

محاورة مع

عصمت لمعي

- تُعرَفين إلى جانب كونك تربويّةً، ورائدةً في مجال التعليم في مصر، بكونك مؤسِّسةَ مدارس الواحة (أوازيس) في القاهرة. ارتبط اسمك بعدها بمشروع جريء يتمثّل بإنشاء مدارس حكوميّة نموذجيّة، في مغامرة، إن صحّ القول، لسدّ فجوة بين التعليم الخاصّ والحكوميّ من خلال ذهنيّة البكالوريا الدوليّة وأدواتها التعليميّة، وكان هذا في 2014. ما الذي كنت ترين أنّه يحتاج إلى تغيير في المدارس الحكوميّة، في حين أنّه متوفّر في المدارس التي تعتمد برامج البكالوريا الدوليّة؟

أتّفق معكم في أنّ مشروع مدرسة حكوميّة تُدرّس برامج البكالوريا الدوليّة هو مغامرة بالفعل، لكنّها مغامرة محسوبة مستندة إلى دراسة علميّة، بالإضافة إلى خبرتنا في مجال التعليم التي تزيدُ عن 31 عامًا، لكن لم تكن الفكرة وليدةَ عام 2014، بل امتدّت عدّة سنوات قبل ذلك، وسبقتها إسهامات متعدّدة في العديد من المدارس الحكوميّة المصريّة. تحقّق الحلم بالفعل بعد سعي كبير عندما نسّقنا مع وزارة التربية والتعليم، ومنظّمة البكالوريا الدوليّة، ووقّعنا بروتوكول إنشاء المدرسة المصريّة الدوليّة بالمعراج.

نحن لا نحتاج تغيير المدارس الحكوميّة قدر احتياجنا إلى إعادة مكانة المدارس الحكوميّة المصريّة، وعراقتها. هذه المدراس التي تخرّج منها أحمد زويل، ونجيب محفوظ، وغيرهما من العظماء. وهذا ما يحقّقه نظام البكالوريا الدوليّة الذي يهتمّ ببناء الشخصيّة، ويعمل على تنمية المهارات، ويخلق أجيالًا متسامحةً منفتحةً تشارك في تنمية مجتمعها.

يتميّز نظام البكالوريا الدوليّة بتركيزه على الهُويّة، وإلزام الطالب تعلّمَ ثقافة وطنه، وتاريخه، ولغته. من هنا نستطيع تحقيق المعادلة: طالبٌ مثقّف متعلّم مصريّ الهُويّة والثقافة يمتلك العلم، والمهارة التي تضاهي أقرانه في أيّ مكان في العالم.

المؤسِّسة، والرئيسةُ التنفيذيّة، والمديرةُ العامّة لثلاث مدارس خاصّة دوليّة تقدّم المناهج الأربعة الخاصّة بالبكالوريا الدوليّة (IB) باللغة الفرنسيّة. لديها أكثر من 31 عامًا من الخبرة. قادت فريق عمل ناجح من المعلّمين والإداريّين، ودمجت فلسفتها الخاصّة في مشروع وطنيّ لخدمة المجتمع عن طريق رعاية واحدة من أولى المدارس الحكوميّة الدوليّة في مصر. حاصلةٌ على وسام الخدمة التربويّة (Chevalier) من وزارة التربية الوطنيّة في فرنسا.

- اليوم، بعد سبع سنوات، ما تقييمك لما أُنجِز؟

فخورةٌ بما تمّ إنجازه على أرض الواقع، وأذكر هنا:

• استطاعت المدرسة الحصول على الترخيص الدوليّ للبرامج الثلاثة الخاصّة بالبكالوريا الدوليّة، برنامج السنوات الابتدائيّة PYP، وبرنامج السنوات المتوسّطة MYP، وبرنامج الدبلوم DP.

• استطعنا تكوين بيئة مدرسيّة مترابطة تشمل معلّمًا مؤهّلًا جيّد التدريب، وأولياء أمر تدرّبوا على التربية الإيجابيّة، وكيفيّة العمل مع المدرسة من أجل أبنائهم.

• أصبح لدينا الآن كوادر مؤهّلة تزيد عن 30 معلّمًا وإداريًّا، مدرّبين على أعلى مستوًى، حاصلين على أحدث الدورات التدريبيّة داخل مصر وخارجها في طرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وبرامج البكالوريا الدوليّة، ونظام التربية الإيجابيّة، والتعليم خارج الفصول، والإتيكيت، وغيرها.

• امتنع المعلّم الآن عن الدروس الخصوصيّة بسبب الحافز الماديّ الذي يحصل عليه من المدرسة، وعادت إليه مكانته، وهيبته بين الناس.

• أفخر بصورة خاصّة بالطلاب الذين صاروا الآن في مرحلة الدبلوم، وهم يتقدّمون بخطًى واثقة نحو الوصول لأفضل الجامعات، متسلّحين بمهارات التفكير والتواصل، وملامح المتعلّم الدوليّ.

• في آخر استبانة لأولياء الأمر تبيّن مقدار التغيير الذي طرأ في حياتهم الأسريّة، وحياة أبنائهم بفضل المدرسة، ونظام البكالوريا الدوليّة، حتّى إنّ أولياء الأمر أشاروا إلى أنّهم استفادوا من الدورات التدريبيّة في علاقاتهم مع زملائهم في العمل.

- كيف تعرّفين المدرسة الجامعة Inclusive School تحديدًا من ناحية البيئة المدرسيّة، ودورها في التعليم؟ وهل من نموذج تحدثيننا عنه؟

كما يقول جون ديوي: "إذا علّمنا أبناءنا اليوم كما تعلّمنا بالأمس، فنحن نسلبهم الغد". إنّ "اختلافنا سرّ قوتنا". تنظر الأمم المتّحدة للتعليم الشامل على أنّه حقّ من حقوق الإنسان، ونوع من العدالة الاجتماعيّة. ومن جانبها تنظر البكالوريا الدولية IB إلى الطلّاب جميعهم على أنّهم مميّزون، لكن مع اختلاف مجال التميّز لكلّ طالب، ووظيفة المدرسة هي تنمية هذا الجزء المميّز والتركيز عليه، واحتضان التنوّع والاختلاف، وتدريب المعلّمين وتأهيلهم للقيام بهذه الاستراتيجيّات.

وتشمل مراعاة الفروقِ الفرديّة المناهجَ الدراسيّة، وطرائقَ التدريس والتقييمِ، وتتّبع المدرسة استراتيجيّات تعليم متنوّعةً بهدف إشراك الطلّاب جميعهم في عمليّة التعلّم، وأهمّ النظم التعليميّة المستخدمة في المدرسة هو التعليم المجتمعيّ.

وهو تعليم يتيح للطلاب حريّة العمل في مجموعات، والتعلّم من أقرانهم، وتبادل المعرفة، والاستفادة من البيئة المدرسيّة باستخدام كلّ ركن في المدرسة، وإعادة تنظيم الفصل وفق الأنشطة الدراسيّة، والتعلّم في الهواء الطلق، والمساحات المفتوحة، ويسمح التعليم المجتمعيّ للطلّاب أن يتعاملوا مع المهمّات المطلوبة وفقًا لاحتياجاتهم وميولهم الشخصيّة، وهذا التنوع في الأنشطة والمهمّات يخلق بيئةً إيجابيّةً لدى الطالب، ويشعره بأهمّيّة عمله.

ولا يقتصر دور المدرسة على ذلك، بل تنظّم حفلات في دار الأوبرا المصريّة لتنمية المهارات الفنيّة والثقافيّة لدى الطلّاب، ومن جهة أخرى تشارك المدرسة الحكوميّة في المسابقات العلميّة والثقافيّة العالميّة، وتحقّق مراكز متقدّمةً مثل مسابقة ISEF للعلوم والتكنولوجيا، ومسابقة القراءة العربيّة.

- برأيك، كيف يمكن دعم التعليم الرسميّ وحمايته من طرف المدارس الخاصّة تحديدًا؟ وكيف يؤثّر هذا الدعم في المدرستين الخاصّة والعامّة انطلاقًا من تجربتكم؟

من الضروريّ إشراك منظّمات المجتمع المدنيّ، ورجال الأعمال في المساهمة في إدارة المدارس الحكوميّة الرسميّة والارتقاء بها، هذا بالإضافة إلى تطوير نظام التعليم. هذا ما يقوم به وزير التربية والتعليم د. طارق شوقي في برنامج 2.0، أيْ تجديدٌ شامل للمناهج، وأساليب التقييم، وطرائق التدريس، ودمج الموادّ الدراسيّة، لتجنب التكرار والازدواجيّة في المفاهيم، وتقديم الحقائق والمعلومات بصورةٍ كلّيّةٍ مترابطة. أمّا المدارس الخاصّة، فيجب أنّ تقوم بدورها بوصفها مدارس داعمةً، مثل الذي نقوم به مع المدرسة الحكوميّة بالضبط.

أمّا من ناحية التأثير، فهو باتّجاهين، في المدرسة الخاصّة والعامّة. وسأسهب قليلًا في توضيح الأثر باتجاهين في الأطراف كلّها:

المعلّمون:
لدينا ما يشبه توأمةً بين المدرّس في المدرسة الخاصّة مع المدرّس في المدرسة العامّة، وهذا يعني شراكةً مستمرّةً خاصّةً في البداية. يأتي المدرّس من المدرسة العامّة إلى الخاصّة لحضور ورشات، وللنقاش، وتحضير الموادّ التعليميّة مع المدرّس لدينا، وكذلك يذهب المدرّس من طرفنا إلى شريكه المعلّم في المدرسة العامّة للتدريب. هكذا قد تعزّزت علاقة قويّة فعّالة.

أيضًا، نحن نوفّر التدريب، والتمكين، بالإضافة إلى حوافز ماليّة لائقة بالمعلّمين. هذا جعلهم يدركون أهمّيّة وجودهم في المدرسة الحكوميّة التي ندعمها، وأتاح لهم رؤية الكثير من العوامل المحفّزة الداعمة للعمل فيها والحرص عليه. من ناحيتنا نحرص على تهيئة كلّ تدريب أو نشاط، مثل استضافة خبير أو مدرّب من الخارج ليشمل المدرستين، وهو نوع من تشارك الموارد والخبرات بصورة مستديمة، تعزّز الولاء للمدرسة، وإدراك أهمّيّة ما توفّره للمعلّمين.

أولياء الأمر:
لدينا برنامج تدريبيّ تربويّ خاصّ بأولياء الأمر. حين أخبرناهم عن مشروعنا رأوه مشروعًا حالمًا، أو غير واقعيّ، مع تخوّف من ألّا يكون الجميع، في المدرسة الخاصّة والعامّة، على المستوى نفسه من الفرص في الإفادة من المشروع، لكن عند تطوّر العمل بدأت نتائج مهمّة تظهر، وحين فتحنا باب المشاركة في تدريس أولياء الأمر في المدرسة العامّة وفق برنامجنا، بادر أولياء الأمر الذين تلقّوا التدريب في المدرسة الخاصّة بالتطوّع لتدريب أولياء الأمر في المدرسة العامّة. خلال سنة، صارت الثقة عنوان العلاقة بين أولياء الأمر في المدرستين.

الطلّاب:
من جهة الطلبة، اعتمدنا دعوة طلّاب المدرسة العامّة لفعاليّات الطلبة وأنشطتهم في المدرسة الخاصّة لتوفير فرصة للتفاعل، مثل دعوة طلّاب المدرسة الحكوميّة إلى حفل تخريج طلبة المدرسة الخاصّة للحديث معهم وعرض تجاربهم، فوجد طلّاب المدرسة الحكوميّة أنفسهم محلّ اهتمام طلّاب المدرسة الخاصّة الراغبين بمعرفة المزيد عن تجاربهم وخبراتهم. هذا ما عزّز التناغم، ووطّد العلاقة بين الطلّاب في المدرستين.

أيضًا، من المهمّ الإشارة إلى أنّ طلبة المدرسة الخاصّة بلقائهم وتعرّفهم إلى طلبة المدرسة الحكوميّة، كانوا إزاء نموذج جديد، فهم يرون مقدار إصرار طلّاب المدرسة الحكوميّة، ومثابرتهم في سبيل الحصول على برنامج تعليميّ، وظروف تعليم، متوفّرة لدى طلّاب المدارس الخاصّة، فزاد ذلك من شعورهم بالمسؤولية تجاه الفرص المتاحة لهم بيسرٍ أكبر من غيرهم.
وفي المدرسة العامّة اعتمدنا نظامًا إيجابيًّا صارمًا في التعامل مع الوقت والمواعيد، والأخلاق العامّة والسلوك، وهذا أثّر بصورة كبيرة في شخصيّات الطلّاب، وصار الحديث عن التغيير الإيجابيّ هذا أهمَّ ما يشير إليه الطلّاب في كل استبانة سنويّة نتوجّه بها إليهم.

أخيرًا، دعم المدرسة الحكوميّة، ومشروع مدرسة "المعراج" هو بمثابة فصل جديد في الحياة، وتجربة شكّل نجاحُها الكثيرَ من المعنى بالنسبة لي. وتجربتنا صارت اليوم موجودةً في أكثرَ من مكان، وبمبادرات من مدارس أخرى. هذا نموذج مهمّ يجب أن يعمّم.

- في مشروعك مع المدارس الحكوميّة ثمّة عناية خاصّة بالمنهاج، وتحديدًا باللغة العربيّة، هل يمكنك الإشارة إلى أهمّ ملاحظاتك العامّة على المناهج الدراسيّة الخاصّة والحكوميّة في مصر؟ ومع قليل من التفصيل بخصوص مواءمتها للدور الاجتماعيّ، والتنمويّ الذي يفترض أن تلعبه المدرسة.

"لا يستطيع أحد تعلّم لغة ثانية دون تعلّم لغة وطنه"، هذا مختصر الفلسفة التي قامت عليها سياسة اللغة عندنا، ومنذ بداية العمل على تأسيس مدرستنا الخاصة، واختيار البرامج الأنسب لها، كان هذا محدِّدًا رئيسًا في خياراتنا. وفي المدرسة الحكوميّة جعلنا اللغة العربيّة لغة التعليم في برنامج السنوات الابتدائيّة حتى الصفّ الخامس الابتدائيّ، إذ نختار معلمين متمكّنين في اللغة، يتحدّثون اللغة الفصيحة مع الطلّاب، لا سيّما في المراحل الأولى، وهذا أيضًا المعتمد في المدرسة الخاصّة. ولأهمّيّة اللغة الإنجليزيّة، اخترنا لتعليمها منهجًا عالميًّا قويًّا.

أمّا عن المناهج في مصر، فإنّه يوجد العديد من المناهج التعليميّة الخاصّة والحكوميّة والدوليّة، ومن وجهة نظري، فإنّه لكي تلعب هذه المناهج دورًا في تنمية المجتمع، لا بدّ أن تهتمّ بالكيف لا الكمّ، وأن تربط بين متطلّبات الحياة خارج المدرسة، ومهارات الطالب التي يتعلّمها داخل المدرسة.

وهنا يكمن الحلّ في عناصر التعليم التي تقدّمها برامج البكالوريا الدوليّة، وهي تشمل: المحتوى، والمهارات، والمفاهيم، أو ما يطلق عليه التعليم ثلاثيّ الأبعاد الذي ينمّي قدرات الطالب، ويساعده على اكتشاف الحقائق، وبناء المعرفة، وتحليلها، واستنتاج المعلومات.

طيلة الوقت، نريد من خرّيجينا أن يكونوا فخورين بأنفسهم، وثقافتهم، وأن يكونوا واعين بكلّ مكوّناتها اللغويّة والتاريخيّة، قادرين على أن يكونوا أندادًا للخرّيجين في أيّ مدرسة أخرى، وفي أيّ سياق حول العالم. ودائمًا ما نخاطبهم راغبين بعودتهم إلى مصر بعد دراستهم العليا في الخارج، ليكونوا فاعلين، وليغيّروا في بلدهم.

- بصورة شخصيةٍ، ومن منظور خاصّ، انطلاقًا من تجربتك الطويلة، أيّ الدول أو التجارب على مستوى الدول تنظرين إليها بعين الإعجاب، وتتمنّين إمكانيّة تحقيقها عربيًّا؟ ولماذا؟

"التعليم هو أقوى سلاح يمكنك استخدامه لتغيير العالم".

لقد زرت اليابان بهدف أن أعرف عن قرب واقعَ التعليم لديهم للإفادة من هذه التجربة. ووجدت أنّ التمسّك بالقيم والأخلاق، وغرسها في عقليّة الطلّاب من الصغر، هو أهمّ ما قامت عليه التجربة اليابانيّة بعد هزيمتهم في الحرب العالميّة الثانية عام 1945، وهذا ما يحتاجه الوطن العربيّ الآن لتنشئة أجيال مثقّفة متواضعة منفتحة متسامحة مع نفسها ومع العالم، قادرة على النهوض بالمجتمع ونبذ الخلافات والصراعات، والاهتمام بالعلم والثقافة.

بدأت التجربة اليابانيّة في التعليم بتغيير جميع المقرّرات والمناهج التي تدعو للطائفيّة والنزعات بأشكالها، واستبدلت مكانها مناهج تحثّ على الأخلاق والقيم والعلم، حتّى أصبحت نسبة الملتحقين بالتعليم الأساسيّ (الإلزاميّ) 100%، ونسبة الملتحقين بالتعليم الثانويّ تتخطّى 90%، ونسبة الأميّة صفرًا. تقوم التجربة اليابانيّة على أسس عدّة، هي:

• تدريس مادّة "طريق إلى الأخلاق" من السنة الأولى الابتدائيّة، إلى السنة السادسة الابتدائيّة، وفيها يتعلّم التلاميذ الأخلاق، والتعاملَ مع الناس.

• الهدف من التعليم في المراحل الأساسيّة، هو: التربية، وغرس المفاهيم، وبناء الشخصيّة، لا التعليم والتلقين فقط.

• اليابانيّون، ليس لديهم خدم، فالأب والأمّ هما المسؤولان عن البيت والأولاد.

• الأطفال اليابانيّون ينظّفون مدارسهم كلّ يوم مدّةَ ربع ساعة مع المدرّسين، وهو ما أدّى إلى ظهور جيل يابانيّ متواضع حريص على النظافة.

أخيرًا، تشير الأبحاث إلى أنّ مستوى التلميذ الياباني في سن 12 سنة يعادل مستوى الطالب في سن 15 سنة في الدول المتقدّمة.

- كونك على تماسّ مع بيئتَيْ التعليم الخاصّة والحكوميّة، وكلّ ما بينهما من اختلافات وتشابهات، لو تحدّثنا عن رفاه الطلبة Wellbeing وأهمّيّته في تعلّمهم، ما هي أهمّ المعايير، أو النقاط التي ترين أنّها تكتسب الأولويّة القصوى حول هذا؟

أشارت الأبحاث التي قمنا بها إلى تأثير تطبيق التربية الإيجابيّة في رفاهيّة الطلّاب، وشعورهم بالرضا والأمان. من هنا جاءت برامج التربية الإيجابيّة على رأس أولويّاتنا في مدارسنا الخاصّة "أوازيس"، وفي المدرسة الحكوميّة منذ عام 2015 إلى الآن، وقد حصلت مجموعة مدارس "أوازيس" الدوليّة من الجمعيّة الأمريكيّة للتربيّة الإيجابيّة على ترخيص بتطبيق التربية الإيجابيّة بوصفها مدرسةً معتمدة، ما يتيح لنا تدريب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمر.

التربية الإيجابيّة نموذج تربويّ لعالم النفس Alfred Adler، وقد صُمّم من أجل الأبناء، والآباء، والمعلّمين من خلال غرس الشعور بالانتماء والأهمّيّة لديهم، ليكونوا منخرطين في المجتمع مساهمين فيه، باستخدام مجموعة من الأدوات والاستراتيجيّات مثل اجتماع الفصل، وخلق الروتين، واكتشاف الاعتقاد الذي أدّى إلى السلوك. كلّ هذه الاستراتيجيّات تساهم في تنمية مهارات الطالب وقدراته.

بالتربية الإيجابيّة يحقّق الطالب الرفاهيّة، والإنجاز الأكاديميّ؛ لأنّه يعيش في بيئة تساعد على النموّ العاطفيّ والعقليّ واكتساب المهارات، وتحمي الطالب من الإحباط واليأس، وتعلّمه مواجهة السلوكيّات العدوانيّة والتنمّر.

يتميّز الطالب الذي يتعلّم من خلال التربية الإيجابيّة، بأنّه متحمّس، مشارك، منخرط في الأنشطة الصفّيّة، وغير الصفّيّة، يمتلك مهارة مواجهة المشكلات وحلّها. إذا استطعنا دمج هذه المميّزات الخاصّة بالتربية الإيجابيّة ببرامج البكالوريا الدوليّة، وبملامح المتعلّم الدوليّ IB Learner Profile بصورةٍ أدقّ، سنحقّق ما نتمنّاه من بيئة مدرسيّة ناجحة توفّر كلّ ما يحتاجه الطلّاب.

أشارت الأبحاث أيضًا إلى أنّ استراتيجيّات التربية الإيجابيّة تساهم في زيادة اكتساب الطلّاب لأساليب التعلّم ATL، وتنمّي المهارات الخمس الرئيسة لدى الطلّاب (المهارات الاجتماعيّة، والتفكير، والبحث، والتواصل، والإدارة الذاتيّة).

هنا يجب الإشارة إلى دور المعلّم الجيّد الذي خضع لاختبارات نفسيّة وعلميّة، ثم حصل على تدريب يؤهّله للتعامل مع الطلّاب وفقًا لبرامج البكالوريا الدوليّة، ثم وفّرنا له فصلًا مجهّزًا تكنولوجيًّا، وأثاثًا جيّدًا، وكثافةً طلابيّةً مناسبةً، وقدّمنا له أحدث برامج العالم، برامج البكالوريا الدوليّة، وبرامج التربية الإيجابيّة.

- نعيش ظروفًا خاصّةً ناتجةً من جائحة كورونا، ومن تعرّض الطلّاب لكمٍّ هائل من المعلومات من شتّى وسائل التواصل، بصرف النظر عن صحّتها أو دقّتها، وهذا زاد الضغط على المدرسة والمعلّمين وعلى الأهل أيضًا. لو عدَدْنا تنمية المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى الطلبة، والبحث، والتفكير النقديّ من أولويّات العمليّة التعليميّة، كيف يمكن تنميتها في ظلّ الظروف الراهنة؟ من جانب المدرسة والمعلّمين من جهة، والأهل من جهة ثانية؟

جائحة كورونا أصابت العالم صحّيًّا واقتصاديًّا بصورة غير مسبوقة، وتأثيرها السلبيّ في التعليم في منتهى الخطورة، إذ تشير منظّمة الأمم المتّحدة إلى خطورة انقطاع الطلّاب عن الدراسة، وإغلاق المدارس.

في ظلّ هذه التحدّيات، وحالة الـ VUCA التي عانى منها العالم؛ كانت لدينا الرؤية والمرونة التي ساعدتنا على التعامل مع الأزمة، إذ إنّ مدارسنا الخاصّة "أوازيس"، والمدرسة الحكوميّة كان كلّ منها مجهّزًا تمامًا بالبنية التكنولوجيّة اللازمة؛ من إنترنت، وأجهزة كمبيوتر، وبرنامج IPad one to one مع الطلّاب والمعلّمين، وكان طلّابنا مستعدّين أيضًا؛ لأنّهم اعتادوا على التعليم البحثيّ، وتنوّع مصادر المعرفة، وتوثيق المعلومات للحفاظ على الأمانة الأكاديميّة، ولديهم خبرة في تقديم بحث علميّ متكامل الأركان.

ثم وضعنا خطّة عمل تشمل الآتي:

• تدريب المعلّمين على برامج جديدة تناسب التعليم Online.

• تدريب الطلّاب على البرامج نفسها.

• توجيه أولياء الأمر، ومشاركتهم بالمعلومات الجديدة أوّلًا بأوّل.

• استحداث برامج، ومنصّات تعليميّة جديدة للتواصل مع الطلّاب.

• وضع خطط تقييم جديدة تناسب الوضع الحاليّ.

عندما قرّرت وزارة التربية والتعليم العام الماضي استبدال الأبحاث مكان الاختبارات، لم يجد طلّابنا أيّة مشكلة؛ لأنّها طريقة العمل المعتادة لديهم. هذا في وقتٍ عانت فيه الأسر المصريّة جميعُها من صعوبة عمل الأبحاث. ومن هنا تأتي أهمّيّة تدريب الأطفال من الصغر على التعليم البحثيّ، واستبدال الاختبارات القائمة على التفكير النقديّ والإبداعيّ مكانَ الاختبارات القائمة على الحفظ.

هنا أشير إلى ما تحدّثت عنه بخصوص توجّهنا نحو التعليم المجتمعيّ، فنحن نعمل منذ سنتين على تكييف البيئة المدرسيّة لتناسب هذا النوع من التعلّم، عبر تحويل مرافق المدرسة كلّها إلى مرافق تعليميّة، وتعزيز دور الطالب في اختيار موضوع تعلّمه، وأيّ نشاطات تعلّم يختار. هنا نعتمد الحيويّة في اختيار كيفيّة التعلّم من طرف الطالب، والتحرّك في فضاء المدرسة، والابتكار للتغلّب على ما حصل خلال فترة كورونا من جمود خلف الشاشات. هذه البنية تحوّل المدرسة إلى مجتمع كبير للتعلّم.

- أخيرًا، سؤال حالم نوعًا ما، لو تمكّنت من موارد غير محدودة للعمل على جانب واحد، أو عنصر واحد من مجمل العمليّة التعليميّة في مصر، علامَ ستركّزين؟ ولماذا؟

المعلّم. المعلّم الذي يحتاج الدعم الماديّ والمعنويّ والتدريب؛ فالمعلّم هو الركيزة الأساسيّة للعمليّة التعليميّة، ولن يفلح أيّ تطوير في عناصر العمليّة التعليميّة، إلّا بتطوير المعلّم.

لقد وجدنا أمثلةً كثيرةً لمعلّمين في مناطق نائية، وفقيرة استطاعوا بموارد محدودة التأثير في مجتمعهم. وتحضرني تجارب مثل:

• المعلّمة حنان الحروب من فلسطين، مصمّمة منهج "نلعب ونتعلّم"، وهي حاصلة على جائزة أفضل معلّم في 2016.

• المعلّم بيتر تابيشي، معلّم الرياضيّات والفيزياء في مدرسة بمنطقة نائية في كينيا، وهو الفائز بجائزة أفضل معلّم في 2019، لإسهامه في تعليم طلّابه بأقلّ الموارد المتاحة.

دورات منهجيّات التدريبيّة
فـي كتابة المقـال المهنيّ

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com