منهجيات

العدد 6 - خريف 2021

ملفّ العدد

تأثير التعلّم عن بعد على ذوي الاحتياجات الخاصّة

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 دوريًا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًا ومعرفيًا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

محرّر زائر د. سكينة عفيف النابلسيّ

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 سارة محمد ومريم تاجر (قسم التصميم في ترشيد)

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

منهجيّات في مطلع عامها الثاني

يكتمل اليوم عام على صدور عدد مجلّة منهجيّات الأوّل، وانطلاق المجلّة والموقع الإلكترونيّ، في الخامس من تشرين أول/ أكتوبر 2020، في "يوم المعلّم العالميّ"، وفي خضم سنة فارقة في مسيرة التعليم حول العالم، سنة جائحة كورونا التي غيّرت الكثير في البشريّة ونمط عيشها. جاءت منهجيّات لتقدّم للمعلّمات والمعلّمين في الوطن العربيّ، في يومهم، منصّة تفاعليّة ومجلّة تربويّة تحتفي بكتاباتهم وتجاربهم وتأملاتهم ورؤاهم وأفكارهم.

انطلقت منهجيّات لتسدّ فراغًا واضحًا في المنطقة العربيّة، من خلال تقديم محتوًى تربويّ فكريّ أصيل وحداثيّ، ينتجه المعلّمون والمعلّمات والتربويّين والتربويّات، نابع من خبراتهم وممارساتهم ورؤيتهم للتعلّم والتعليم، انطلاقًا من حقيقة أنّ الكتابة أداة تفكّر وتأمّل وفهم وتواصل، تفضي إلى نظر متمعّن في المنهجيّات،، والسياسات والممارسات اليوميّة داخل الصفّ وخارجه، وتسهم في تشارك التجارب والأفكار بين المنخرطين في المجال التربويّ، لتحقيق أكبر قدر من الإفادة والفهم لأطراف العمليّة التربويّة.

وفي سبيل ذلك عملت منهجيّات على تشجيع المعلّمين والمعلّمات والتربويّين والتربويّات على الكتابة بأنماط عدّة، منها المقال المهنيّ المنشور في المجلّة، وكتابة الرأي والتدوين، إلى جانب المقابلات التي تستشرف عالم المعلّم/ة ورؤيته الخاصّة لنفسه وأدواره وتجربته وللمدرسة والتعليم ككلّ. وقبل انطلاق المجلّة والموقع منذ عام، نظّمت منهجيّات ندوتها الشهريّة، مُنشئةً مساحةً إضافيّةً للنقاش والحوار التربويّ في موضوعات متنوّعة غطّت طيفًا واسعًا مما يشغل التربويّين عربيًّا، بدءًا بالجائحة وظلالها الثقيلة على التعليم، وكيفيّة التفاعل معها، وتطوير الممارسات في ظلّ الواقع الجديد، وصولًا إلى عرض مبادرات ونقاش قضايا عامّة، منها التطبيقي العمليّ، والنظريّ التأمّليّ.

نعتقد في منهجيّات أنّ لكتابة المعلّمات والمعلّمين دورًا رئيسًا في تطوير التعلّم والتعليم عربيًّا، والحاجة ملحّة على مستوى فرديّ وجمعيّ لإيلاء هذا الجانب كلّ اهتمام، باعتباره تطويرًا مهنيًّا ومعرفيًّا لممارسيها، ومنهجيّة عمل جماعيّةً للوقوف على واقع التعليم، والتدخل لتطويره، بناءً على رؤية الفاعل الرئيس فيه، أي المعلّم، ومواقفه وخبراته.

لم نكتف بتوفير المساحة بأفضل ما بوسعنا من نقاش علميّ ومنهجيّ مع ما وصلنا من مقالات نشرت في الأعداد الستّة، وتعهّدها بالتحرير والتدقيق والإخراج الفنيّ اللائق، بل صمّمنا أيضًا برنامجًا تدريبيًّا تعقد دوراته المكثّفة مرّتين سنويًّا، لتمكين المعلّمات والمعلّمين من أدوات كتابة المقال المهنيّ. بما يشمل ذلك من جوانب نظريّة وتربويّة يقدّمها متخصّصون، وجوانب فنيّة تحريريّة تتعلّق بفنون الكتابة نفسها. ضمن سعي للوصول إلى مقالات مهنيّة يكتبها معلّمون من مختلف الدول العربيّة تشمل جوانب العمليّة التعليميّة، وتسهم في تطوّر هذا النمط الكتابيّ المميّز. وفي صفحات العدد السادس، تجدون أربع مقالات عامّة هي ثمار الدورة الأولى من البرنامج التدريبيّ، وهي: "طلبة لا يحتاجون معلمًا"، و"أحبّ الغلطات الإملائيّة"، و"الجولات التدريسيّة: اقتباس تطبيق طبّيّ لتحسين ممارسات مجتمع المدرسة"، و"بين عهد الجائحة وما بعدها: دور المرشد في التمهيد للعودة إلى المدرسة". إلى جانب مقالات ملفّ العدد "تأثير التعلّم عن بعد على ذوي الاحتياجات الخاصّة"، ومقالان عامّان: "عندما تغيب الفلسفة عن المنظومة التربويّة"، و"هل التعليم العربيّ ضحيّة السياسة؟".

منهجيّات، بالنسبة لنا، تجربة مهنيّة مفعمة بالتعلّم والتشارك والنقاش والحوار على عدّة مستويات، تجربة نشطة تطوّر وتتطوّر، من خلال التشبيك مع المؤسّسات التربويّة في الدول العربيّة، أو التواصل المباشر مع المعلّمات والمعلّمين لسماع آرائهم وتقييمهم واقتراحاتهم، ومتابعة كلّ ما يستجد في قطاع التعليم على مستوى الوطن العربيّ. وها هي تبدأ عامها الثاني أكثر غنًى بقرّائها والمساهمين فيها من المعلّمات والمعلّمين، شاكرةً لهم ثقتهم، متمنّيةً لهم عامًا دراسيًّا جديدًا ناجحًا على كثرة ما فيه من تحدّيات.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
تأثير التعلّم عن بعد على ذوي الاحتياجات الخاصّة

8 **الخصائص المشابهة للصعوبات التعلّميّة لأطفال ما بعد الجائحة: بين التدخّل والتشخيص**
سكينة عفيف النابلسيّ

12 **التعليم الرقميّ والطلّاب ذوو الاحتياجات الخاصّة خلال جائحة كورونا**
شذا إسماعيل

16 **التعلّم عن بُعد قبل جائحة كورونا: الاستجابة لاحتياجات المتعلّمين الموهوبين**
نضال جوني

20 **أثر الجائحة في تعليم الطلّاب ذوي الإعاقتين السمعيّة والبصريّة**
جورج الخوري

24 **كيف عملنا عن بعد مع ذوي الاحتياجات الخاصّة من مرحلة الطفولة المبكّرة خلال جائحة كورونا؟**
ميراي علاء الدين

مقالات عامّة

30 **"طلبة لا يحتاجون معلّمًا"**
محمد تيسير الزعبي

34 **أحبّ الغلطات الإملائيّة**
تسنيم عوض

38 **الجولات التدريسيّة**
اقتباس تطبيق طبّيّ لتحسين ممارسات مجتمع المدرسة
سوسن أبو حمّاد

44 **بين عهد الجائحة وما بعدها**
دور المرشد في التمهيد للعودة إلى المدرسة
حمّود امجيدل

48 **عندما تغيب الفلسفة عن المنظومة التربويّة**
عبد الرحمن الشوليّ

54 **هل التعليم العربيّ ضحيّة السياسة؟**
يوسف حرّاش

أبواب المجلة

60 **مقال مترجم**
4 أخطاء شائعة يقترفها المعلّمون الجدد في إدارتهم الفصل الدراسيّ - وكيفيّة تفاديها

64 **مفهوم تربويّ**
الدراما التكوّنيّة

66 **تقرير حول التعليم**
تفادي ضياع جيــل الكورونا: خطّة النقاط الستّ للتعافي

68 **بروفايل**
مجموعة تجوال سفر - فلسطين

70 **كتب تربويّة**
السلطويّة في التربية العربيّة

74 **اقتباس تربويّ**
المعلّم واستراتيجيّات التعليم الحديث

76 **محاورة**
مع ابتسام العطيّات

منعطفات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

ملفّ العدد

الخصائص المشابهة للصعوبات التعلّميّة لأطفال ما بعد الجائحة: بين التدخّل والتشخيص

سكينة عفيف النابلسيّ

جرت العادة في الكثير من المؤسّسات التعليميّة، بعد الانتهاء من الاختبارات المدرسيّة أو التقويم الختاميّ للمتعلّمين، أن تعمل هذه المدارس، عبر المتخصّصين لديها في مجال علم النفس والتربية الخاصّة، على إحالة المتعلّمين الذين يظهرون مشكلات تراكميّةً في أحد المستويات الأكاديميّة، أو النمائيّة، أو السلوكيّة، أو الانفعاليّة؛ لإجراء تشخيص نفس-تربويّ، لتحديد طبيعة المشكلة التي تواجههم. وهذه الإحالة غالبًا ما تكون مسبوقةً بإجراء عدد من التدخّلات التربويّة اللازمة، كتعديل الأهداف التعليميّة، أو الوضعيّة التعليميّة، أو غيرها من التعديلات على مستوى طرائق التعليم واستراتيجيّاته التي تتناسب مع المستوى الحاليّ للمتعلّمين. وهذه التدخّلات غالبًا ما يقوم عليها معلّمو التربية الخاصّة، أو معلّم الصفّ العاديّ في حال عدم وجود فريق متخصّص لمتابعة المتعلّمين الذين يظهرون هذه المشكلات التعلّميّة.

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الآليّة التي يجب على المدارس اعتمادها للتعامل مع الأطفال الذين يظهرون خصائص مشابهةً لخصائص الصعوبات التعلّمية الناتجة عن التعلّم عن البعد، والاعتماد على مبدأ الاستجابة للتدخّل على نطاق الصفّ برمّته.

استجابات تقليديّة

ثمّة الكثير من المدارس الحكوميّة والخاصّة في الكثير من أقطار العالم العربيّ، ما زالت متلكّئةً، أو لعلّها عاجزة عن اعتماد سياسة تعليميّة تراعي خصوصيّة المتعلّمين الذين يظهرون قصورًا في أحد جوانب التعلّم، أو الجوانب النمائيّة المصاحبة لصعوبات التعلّم مثلًا. وقد يكون أحد أسباب عزوف هذه المؤسّسات عن العمل ضمن سياسة المدارس الدامجة صعوبةُ استقبال كلّ المتعلّمين الذين تختلف الصعوبات لديهم من متعلّم إلى آخر، أو صعوبةُ تكوين فريق مدرسيّ يتخصّص بجوانب القصور كلّها لدى الأطفال، أو ربّما للتكلفة العالية التي يحتاجها هذا النوع من الخدمات.

عليه، تلجأ الكثير من المدارس إلى الاستعانة بفريق خارجيّ للتشخيص، ولإعطاء توصيف للمشكلات التي يواجهها المتعلّمون. وقد تكون التوصيات الصادرة عن جهة التشخيص غير فاعلة في بعض الأحيان في ظلّ عدم وجود فريق مدرسيّ متخصّص يعمل على تقديم الدعم لهم، أو يسير وفق التوصيات المرفقة بالتقارير التربويّة. هذا الأمر قد يقلّل من أهمّيّة التشخيص، إلّا إذا قرّر الأهل الاستعانة بهذه المراكز لتلقّي خدمات متخصّصة بعيدًا عن المدرسة، وغالبًا ما تكون هذه الخدمات رغم أهمّيّتها غير كافية لتطوير مهارات الأطفال، أو لإكسابهم الكفايات التعلّميّة الأساسيّة، لأنّ مثل هذه التدخّلات تحتاج إلى مثابرة، ومتابعة دائمة، وهذا ما قد تقدّمه المدارس لمتعلّميها حينما يكونون ضمن بيئة دامجة تراعي احتياجاتهم، وفروقهم الفرديّة.

على الرغم من دقّة تشخيص بعض الأطفال الذين يأتون إلى مراكز التشخيص دون معطيات مسبقة من المدرسة، إلّا أنّ هذا الأمر أصبح الآن أكثر تعقيدًا في ظلّ الغياب القسريّ للأطفال عن المدارس نتيجة جائحة كورونا، تلك الجائحة التي تسبّبت بحرمان الملايين من أطفال العالم من الإفادة من وجودهم في المدارس لتلقّي تعليمهم بصورة تفاعليّة مباشرة مع أقرانهم ومعلّميهم، خاصّةً الأطفال الذين لديهم إعاقات، أو صعوبات تعلّميّة. بيد أنّ غياب الأطفال عن المدارس لم يؤثّر فقط في مكتسباتهم، وتفاعلهم مع معلّميهم، أو تنافسهم مع أقرانهم،

بل وإنّ تداعيات هذا الغياب القسريّ كانت متنوّعةً بصورة لم تبلغ فقط التعليم، والتعلّم، وأساليب التقييم، بل وصلت أيضًا إلى الخصائص النفسيّة، والسلوكيّة، والاجتماعيّة، والمهارات الذهنيّة للأطفال جميعًا، ما شكّل فئةً جديدة من الأطفال باتت خصائصهم متشابهةً إلى حدّ كبير مع خصائص الأطفال ذوي الصعوبات التعلّميّة، لكنّ هذا لا يعني أنّ تلك الخصائص هي أمر ثابت لديهم؛ فهي قد تتغيّر بعد مدّة من عودتهم التدريجيّة إلى مقاعدهم الدراسيّة، إن كان هذا الأمر مرتبطًا بالتعلّم عن بعد.
السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو كيفيّة التعامل مع هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تلك الخصائص المشابهة مع الصعوبات التعلّميّة خاصّةً في المدارس التي لم تختبر بعدُ تجربةً من هذا القبيل، أو تلك التي ليس لديها خدمات في التربية الخاصّة، فهل يحال كلّ هؤلاء الأطفال إلى مراكز التشخيص التربويّ لمعرفة طبيعة المشكلات، أم أنّه لا بدّ من الانتظار مدّةً زمنيّةً معيّنةً؟

محكّات ضروريّة

قبل اتّخاذ قرار بالتشخيص، أو بتأجيله مدّةً معيّنةً، لا بدّ من العودة إلى المحكّات الأربعة التي وضعها قانون الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكيّ (IDEA, 2006)، الذي ينصّ بمجمله على ضرورة استبعاد العوامل التي قد لا تكون مسبِّبًا أساسيًّا للصعوبات التعلّميّة، مثل وجود قصور في السمع، أو البصر، أو وجود أسباب عاطفيّة، أو اجتماعيّة وغيرها، لكنّ المحكّ الأساسيّ الذي شدّد القانون على ضرورة استبعاده هو المحكّ المتعلّق بجودة التعليم، وهو الافتقار إلى التوجيه المناسب (Lack of appropriate instruction)، فلو استبعدنا محكّ الوضع الاقتصاديّ، والقصور البصريّ مثلًا، وكان التعليم الذي يتلقّاه الطفل يحقّق الجودة اللازمة، وجب علينا البحث عن أسباب أخرى لمعرفة مسبّبات الصعوبات التعلّميّة التي يظهرها الطفل، كأن نقيس بعض المهارات الذهنيّة مثل الذاكرة العاملة، والانتباه، والتركيز، أو مهارات الوعي الفونولوجيّ على سبيل المثال.

أمّا في حالة الغياب القسريّ عن المدرسة الناتج عن جائحة كورونا، فإنّنا لا نستطيع الحكم على الأطفال بأنّ لديهم صعوبات تعلّميّةً، حتّى لو تشابهت خصائصهم مع خصائص الأطفال ذوي الصعوبات التعلّميّة، لا سيّما أنّنا لا نعرف الكثير عن استجابة الأطفال للتعلّم عن بعد، ولا نعرف عن التفاوت الحاصل بين مدرسة وأخرى، ولا بين مادّة تعلّميّة وأخرى، ولا بين معلّم وآخر، إذ إنّ المعلّم قد يواجه بنفسه تحدّيات تتعلّق بطريقة إيصال المعلومات والمفاهيم خاصّةً للأطفال الصغار. هذا إلى جانب أنّنا لا نعرف ما إذا كانت ظروف الأطفال متشابهةً؛ إذ نسمع كثيرًا عن التناوب على الحاسوب أو الهاتف الذكيّ بين أبناء البيت الواحد، والانقطاع المتكرّر أو الدائم للإنترنت والكهرباء. فوق هذا كلّه يأتي المستوى التعليميّ للأهل، وكيفيّة متابعتهم لتدريس أطفالهم، والوقت الذي يقضونه في الدرس. عليه، إنّنا لا نستطيع بأيّ صورة استبعاد المحكّ الأساسيّ الوارد في قانون الأفراد ذوي الإعاقة خاصّةً أنّنا لا نملك المعطيات الكاملة عن جودة التعليم في هذه المرحلة، إذًا ما الحلّ الذي علينا اللجوء إليه؟

بدائل ضروريّة

يأتي الحلّ عبر خطوات مدروسة يقوم عليها صانعو القرار من مديري مدارس إلى الوزارات المعنيّة، من خلال السعي الجدّيّ الحثيث إلى وضع خطط شاملة لإجراء عمليّات مسح لمستويات الأطفال، لا سيّما في مرحلة التعليم الأساسيّ، وذلك على مستوى مهارتي القراءة والكتابة، والمفاهيم الأساسيّة المرتبطة بالصفّ التعليميّ الذي يلتحقون به. بعد عمليّات المسح هذه، يأتي دور المراجعة العامّة للمفاهيم الأساسيّة في المنهاج، والتركيز على الكفايات الضروريّة، ومراجعة الأساسيّات في كلّ الموادّ الدراسيّة، إلى جانب التقييم المستمرّ (Rosenshine, 2012).

تشبه هذه الخطوة ما يعرف بالاستجابة للتدخّل، تلك المتّبعة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، لكن على مستوى الصفّ كلّه، ويطلق عليها حاليًّا التدخّل على نطاق الصفّ (Class-wide intervention)، ويكون هذا التدخّل موجّهًا للأطفال جميعهم. ولأنّه من المتوقّع أن يعود الكثير من الأطفال إلى المدرسة مع تأخّر واضح في مستوى مهاراتهم مقارنةً مع ما هو متوقّع منهم بوصفه متطلّبًا للصفّ الحاليّ. لذلك، فإنّ مبدأ التدخّل للصفّ كلّه سيكون أمرًا ضروريًّا في هذه المرحلة. علاوةً على ذلك، ستظهر فروق إضافيّة عند مجموعة من الأطفال تحتاج إلى مساعدة إضافيّة غير تلك التي تعطى للصفّ كلّه، وهنا يلعب المستوى الثاني من مبدأ "التدخّل للاستجابة" (RTI -2 Tire) دورًا مهمًّا فعّالًا لمساعدة الأطفال، والعمل وفق فروقهم الفرديّة. ستؤدّي هذه الخطوة أيضًا دورًا مهمًّا لدى هؤلاء الأطفال؛ لأنّها ستحدّد ما إذا كانوا سيحالون إلى المستوى الثالث،

المسبوق بإجراء تشخيص شامل على المستويات كلّها، الذهنيّة، والأكاديميّة، والذكاء أيضًا عند من يراه ضروريًّا، أم سيعودون إلى المستوى الأوّل.

بعد إعطاء الوقت الكافي لهذه التدخّلات الجماعيّة والفرديّة، تأتي الخطوة الثانية، وهي إحالة بعض الأطفال إلى التشخيص النفس-تربويّ لمعرفة أسباب الصعوبات التعلّميّة التي يواجهونها، إيذانًا بوضع خطّة فرديّة تربويّة (IEP) لهم مع تلقّي خدمات التربية الخاصّة المناسبة لهم.

أودّ الإشارة هنا إلى أنّ المدّة اللازمة لظهور الاستجابة للتدخّل ما بعد العودة إلى المدارس، سواءً كانت للصفّ كلّه، أو لبعض الأطفال فيه، يجب أن تختلف من بلد إلى آخر، وربّما من محافظة إلى أخرى في بعض البلدان الكبيرة. مثلًا، في لبنان تغيّب الأطفال عن مدارسهم بمعدّل سنتين دراسيّتين اختلطت فيها الأسباب الداعية لذلك. وفي بعض البلدان، تغيّب الأطفال لستّة أشهر، ثمّ عادوا تدريجيًّا، أو عاد بعضهم إلى التعليم بصورته المدمجة بين الذهاب إلى المدرسة، والتعلّم المتزامن عن بعد. لذلك، فإنّ مدّة التدخّل يجب أن تدرس بصورة خاصّة بكلّ دولة، وبطريقة تراعي خصوصيّة الحال، ومدّة غياب الأطفال عن المدارس.

بناءً على ما سبق، فإنّ المباشرة بإحالة الأطفال إلى مراكز التشخيص النفسيّ-التربويّ مباشرةً مع بدء العودة إلى المدارس لن يكون عادلًا لأيّ جهة، وإنّ استعجال الأهل في أخذ هذا القرار على المستوى الشخصيّ لن يكون قرارًا صائبًا، لكنّ هذا لا يمنع من استشارة المعنيّين للاطمئنان، أو لمعرفة الخطوات الواجب اتّباعها. في الكفّة الأخرى، إنّ تجاهل القياس بصورة مطلقة بحجّة أنّ سبب تأخّر بعض الأطفال ناتج فقط عن التعلّم عن بعد قد يكون قرارًا خاطئًا أيضًا. لهذا السبب، فإنّه من الضروريّ بدايةً إجراء عمليّة القياس، ثم تأتي عمليّة التدخّل الكلّيّ، ثمّ الفرديّ، بعدها يأتي القرار بصورة أكثر وضوحًا حول ما إذا كان بعض الأطفال يحتاج إلى التشخيص، أو إلى خدمات متخصّصة. على الرغم من أنّ الجميع ينتظر عودة الأطفال إلى مدارسهم، فإنّ تحدّيات كثيرةً تنتظر الجميع؛ إذ ثمّة جوانب نفسيّة وانفعاليّة تحتاج أيضًا إلى القياس، ويجب عدم الارتكاز فقط على الجوانب الأكاديميّة والمهارات. هكذا، فإنّ دور المعلّم في المرحلة القادمة سيكون فيه الكثير من البحث، والتجربة، والتشاور مع المتخصّصين حتّى تعود الأمور إلى مجراها الاعتياديّ.

خلاصة

إنّ عمليّة القياس أو التشخيص كانت، ولم تزل، عمليّةً شائكةً دقيقةً، ولطالما كان ثمّة خلاف على قراءة نتائج التقارير الصادرة عنها بسبب اختلاف النظريّات التي ينطلق منها المتخصّصون، واختلاف خبراتهم وتجاربهم. لأجل ذلك، فإنّ المرحلة القادمة هي مرحلة دقيقة نحتاج معها إلى التروّي، وعدم الاستعجال في إطلاق الأحكام، وإنّ أيّ تسرّع سوف يؤثّر في الناحية النفسيّة للأطفال وذويهم، وقد يطبع معه مرحلةً دراسيّةً كاملةً.

ولأنّ عمليّة التشخيص تُتبع دائمًا بعمليّة التقويم، فإنّ دقّة التشخيص تعني خططًا دراسيّةً، وخططًا فرديّةً ملائمةً لاحتياجات الأطفال والفروق الفرديّة بينهم، سواءً أكان الأطفال من الأطفال الموهوبين، أو ذوي الإعاقات السمعيّة والبصريّة، أو الصعوبات التعلّميّة، فكلّها سيكون معتمِدًا بصورة أساسيّة على القياس والتشخيص الصحيحين.

لذلك، نعمد في هذا الملفّ، الذي يسلّط الضوء على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في ظلّ الجائحة، على نقل تجاربنا التي خبرناها، أنا وزملائي في جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة، في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في ظلّ الجائحة، كلٌّ حسب خبرته واهتماماته، لعلّ ذلك يكون مساعدًا في فتح الآفاق أمام صانعي القرار للإفادة من تجاربنا التي تغطّي كلّ فئات الأطفال ذوي الإعاقة، فضلًا عن الموهوبين.

سكينة عفيف النابلسيّ
متخصّصة في القياس والتشخيص النفسيّ التربويّ
جامعة USAL
لبنان

المراجع

- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, *36*(1), 12-19, 39.

التعليم الرقميّ والطلّاب ذوو الاحتياجات الخاصّة خلال جائحة كورونا

شذا إسماعيل

مقدّمة

حسب موجز للأمم المتّحدة، فإنّ جائحة كورونا فرضت العديد من الآثار في قطاع التعليم العامّ عمومًا، ووضعت العمليّة التعليميّة التعلّميّة بصفة خاصّة أمام عدد من التحدّيات بسبب نظام التعلّم عن بعد، أو التعليم المدمج، لا سيّما لفئة الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. ولا يمكن تجاهل العقبات التي يواجهها الطلّاب ذوو الاحتياجات الخاصّة بسبب الافتقار للمعدّات اللازمة، والوصول إلى الإنترنت، والموادّ المراعية لاحتياجاتهم، والدعم الذي من شأنه أن يسمح لهم بمتابعة البرامج عبر التعليم الرقميّ.

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على متابعة الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة من خلال إطار عمليّ يلخّص تجربة مدارس جمعيّة المبرّات الخيريّة حول التعليم الرقميّ خلال جائحة كوفيد-19، وعرض بعض الاستراتيجيّات التي جرى تطبيقها.

من هم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصّة؟

أحد التعريفات المعتمدة حاليًّا هو ما ذكرته اللجنة الوطنيّة المشتركة لصعوبات التعلّم (NJCLD)، الذي ينصّ على الآتي: "صعوبات التعلّم مفهوم عامّ يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثّل في درجة دالّة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أيّ من مهارات الإصغاء، والكلام، والقراءة، والكتابة، والحساب، والمحاكمة. وتتّصل هذه الاضطرابات بمشكلات داخليّة لدى الفرد يمكن أن تعزى إلى عجز وظيفيّ في الجهاز العصبيّ المركزيّ. وعلى الرغم من أنّ صعوبات التعلّم يمكن أن تُصاحب بصعوبات أو اضطرابات أخرى (كالصعوبات الحسّيّة، أو التخلّف العقليّ، أو المشكلات السلوكيّة)، أو آثار بيئيّة غير مستحبّة (من مثل عدم كفاية فرص التعليم، والفروق الثقافيّة...) إلّا أنّها ليست نتيجةً لها".

تجربة مدارس جمعيّة المبرّات الخيريّة

تحتضن مدارس المبرّات 1003 من الطلّاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصّة في 15 مدرسةً دامجةً منتشرةً في مختلف المناطق اللبنانيّة حيث تستقبل الطلّاب من مرحلة رياض الأطفال حتّى المرحلة الثانويّة، وتتنوّع حالاتهم بين الصعوبات التعلّميّة، مثل عسر القراءة والكتابة، واضطرابات اللغة، واضطراب الإفراط الحركيّ وتشتّت الانتباه، واضطراب طيف التوحّد، ومتلازمة "داون"، والشلل الدماغيّ. تجري متابعتهم ضمن الصفوف الدامجة مع تأمين معلّم تربية خاصّة سواءً أكان ذلك ضمن الصفّ، أو بتقديم حصص داعمة خارج إطار الصفّ لوقت محدّد من اليوم في الموادّ التي يقصّر فيها التلميذ. تتراوح نسبة التدخّل من قبل معلّم التربية المختصّة ما بين 50% و70% من الحصص التعليميّة، وقد تصل إلى نسبة 100% وفق حدّة حالة كلّ طالب وصعوبتها.

كيف كانت الانطلاقة خلال الجائحة؟

تضمّنت الانطلاقة التخطيط لمسارات تعلّم مختلفة، إن كان عبر المنصّة التعليميّة أو عبر التعليم المدمج المرتبط جزئيًّا أيضًا بالمنصّة التعليميّة. ولضمان النجاح، جرى التخطيط بصورة ممنهجة تضمّنت:

1. وضع برامج الحصص التعليميّة ضمن الصفّ مع المعلّم الأساسيّ، وحصص المساندة والدعم مع معلّم التربية الخاصّة ضمن حصص "الملتقيات" المتوفّرة على المنصّة في مجموعات صغيرة. يدير الملتقيات المعلّم المحتضِن، وتعقد من 3 إلى 5 مرّات أسبوعيًّا بهدف تكريس اكتساب الأهداف ضمن مجموعة صغيرة تصل إلى أربعة طلّاب، أو على نحو فرديّ، إضافةً إلى تمارين تحسين الذاكرة والانتباه، وتطبيق أنشطة للتعلّم العاطفيّ-الاجتماعيّ.

2. إجراء حلقات تعارف في بداية العام بين الطلّاب ومعلّميهم عبر خدمة الملتقيات. تضمّنت الحلقات شرح سيناريوهات التعلّم، ومتطلّباته، والأدوات المستخدمة (التعلّم عن المنصّة، وشرح لكيفيّة المتابعة عبر الملتقى... إلخ). إضافةً إلى وضع توقّعات خاصّة بالمادّة التعليميّة، وطرائق المتابعة التعليميّة للطلّاب، والمطلوب منهم في عمليّة التعلّم المختلط تحديدًا، إلى جانب أنشطة متنوّعة ترتكز على التعزيز النفسيّ، وطمأنة التلاميذ واحتضانهم وتحفيزهم على التعلّم.

3. وضع إرشادات تفصيليّة للمعلّمين، وأدوات التعليم، وطرائق تفعيلها، مثل التدريب على استراتيجيّة الصفّ المقلوب.

4. التأكّد من أن تراعي الدروس عبر المنصّة، والتعليم الافتراضيّ، والملتقيات مجموعةً من الأمور:
   - الانتباه إلى تعابير الوجه، ونبرة الصوت؛ لأنّه لا يوجد تفاعل مباشر مع المعلّمة.
   - تطبيق استراتيجيّة المحاكاة ولعب الأدوار عند التسجيل.
   - استخدام موادّ حسّيّة كالصور المرئيّة مع الإرشادات كلّها.

5. تحويل المحتوى التعليميّ/ العلاجيّ إلى محتوًى رقميّ. على سبيل المثال، عمل المعلّمون على تسجيل صوتيّ لنصوص القراءة، ليعرف الطلّاب كيفيّة القراءة الصحيحة، وتوجيه أسئلة فهم المقروء كما هي في الدروس مع تطبيق استراتيجيّة "السؤال الذاتيّ"، فإذا سأل الطلّاب الأسئلة المناسبة عمّا قرؤوا، فهذا يعكس فهمهم للنصّ. فيما يخصّ العلاجات، من العلاج اللغويّ، والحسّيّ-حركيّ، فقد عقدت المتخصّصات هذه الجلسات عبر التفاعل المباشر مع الطلّاب على المنصّة.

6. تحديد معلّم محتضِن للمتابعة ضمن مجموعات صغيرة أو فرديًّا خلال الملتقيات على المنصّة.

من هو المعلّم المحتضِن؟

المعلّم المحتضِن هو أحد معلّمي التربية المتخصّصة، الذي يمتلك القدرة والمعرفة بخصوصيّة كلّ تلميذ، ولديه القدرة على

فهم مختلف جوانب شخصيّة المتعلّم بأبعادها كافّةً (الجسديّة، والنفسيّة، والذهنيّة، والاجتماعيّة) عبر تهيئة الظروف الملائمة، والسعي إلى التعلّم والتجدّد في سبيل الارتقاء بنوعيّة الخدمات المقدّمة. يتمحور دور المعلّم المحتضِن حول:

- تأمين الروح الحاضنة، والتعامل مع خصوصيّات كلّ طالب، وتقديم يد العون والمساعدة للوصول بالطلّاب إلى تحقيق الأهداف المرجوّة.
- وضع برنامج يتضمّن الأهداف التعليميّة التي سيجري تغطيتها، والأنشطة والمهمّات المطلوبة من الطالب مع وضع جدول للنشاط المنزليّ يحدّد مدّة كلّ مهمّة.
- مواكبة سير تطبيق الدروس لدى الطلّاب، والردّ على الملاحظات التي ترد من الأهل والطلّاب، على أن ينجز ذلك يوميًّا ضمن حصّة ثابتة في برنامج المعلّم.
- لعب دور الوسيط بين الأهل، والمدرسة لمتابعة أيّة مشكلة قد تواجه الطالب، ونقلها إلى المعنيّين.

كيفيّة المتابعة مع الأسرة

انطلاقًا من الحرص على إنجاح عمليّة التعلّم عن بعد، ولأنّ مسؤوليّة الأسرة باتت مضاعفةً خلال فترة التعلّم عن بعد، ولأنّها أصبحت تمثّل جهة الإشراف المباشرة على المتعلّم، جرى تدريب أولياء أمر طلّاب مدارس المبرّات تحت عنوان "استدامة الرعاية والتعليم في ظلّ الأزمات للطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة".

تركّز التدريب حول أهمّيّة دور الأهل في كامل مسار العمليّة التعليميّة في هذه الظروف الاستثنائيّة، وتزويديهم بفيديوهات مسجّلة توضّح كيفيّة الدخول إلى الملتقيات والمنصّة وإدراج الفروض، كما جرى أيضًا:

- توجيه الأسرة خلال اجتماعات افتراضيّة لتكون مصدر المعلومات الموثوقة لإعلام الطفل المدرك بصورة مبسّطة متناسبة مع قدرته الإدراكيّة عمّا يحدث بشأن وباء كورونا، وتجنّب الاستماع إلى المعلومات من مصادر قد تثير فزعه.
- تحديد مكان ثابت ووضع إشارة مدرسة في المنزل ممّا يساهم في التحفيز، والمحافظة على الروتين اليوميّ.
- وضع روتين يوميّ (النوم، والأكل، ومشاهدة التلفاز، واللعب، والاستحمام).
- التأكّد من الحدّ من المشتّتات السمعيّة والبصريّة.
- وضع الروتين على صورة جدول بصريّ باستخدام الكلمات والصور في مكان واضح للطالب، وبقيّة أفراد الأسرة.
- التأكيد على الأهل أنّه في حال كان الطفل معتادًا على رؤية أشخاص معيّنين، كالجدّ والجدّة، ورفاق في المدرسة، ومنعتهم الظروف الحاليّة من لقائهم، فمن المستحسن أن يكون عمل مكالمة فيديو معهم جزءًا من الروتين اليوميّ.
- إيجاد أنشطة، يشارك فيها أفراد الأسرة جميعًا، تتنوّع بين الحسّيّ والحركيّ، وتنشيط التآزر البصريّ أو السمعيّ.
- تنفيذ أنشطة لعب أدوار لدى العمل على المهمّات المدرسيّة وفق البرنامج اليوميّ.
- إيجاد مكان داخل البيت للمعالَجة الحسّيّة إذا أمكن (وهو مكان ذو إضاءة منخفضة يمكن أن تكون فيه موسيقا، وألعاب حسّيّة مثل الأرجوحة أو رفّاص "ترامبولين").

خلال متابعة العمليّة التعليميّة

تابع المعلّمون الحصص التعليميّة يوميًّا من الساعة الثامنة حتّى الثانية، إذ تراوح عدد الطلّاب من 3 أطفال في مرحلة رياض الأطفال، إلى 6 طلّاب في الحلقة الثالثة، والمرحلة الثانويّة. وقد تضمّنت الإجراءات:

- انضمام الطلّاب إلى معلّمة الصفّ والأقران لتعزيز الانخراط والتفاعل.
- العمل على إعداد بطاقات دعم الأهداف التي يتمّ تصحيحها خلال حصص الملتقى.
- تدريب يوميّ على القراءة والإملاء.
- تقديم التغذية الراجعة التصحيحيّة المستمرّة فيما يخصّ الواجبات المدرجة على المنصّة من قبل معلّم التربية الخاصّة، ما ساهم في زيادة جودة التعليم.
- بدء الحصص التعليميّة على الملتقيات بالمهارات النمائيّة، وذلك للعمل على تحسين مهارات الانتباه، والتركيز، والذاكرة.
- إجراء امتحانات معدّلة للطلّاب على Google Forms في الحلقة الثانية، والثالثة، والقسم الثانويّ حسب مستوياتهم، في حين اعتماد التقييم المستمرّ من المعلّم لطلّاب قسم رياض الأطفال، والحلقة الأولى.
- تعديل المخطّطات التعليميّة، وبطاقات الأنشطة، والمفكّرة الخاصّة بالطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتنزيلها على المنصّة من قبل معلّم التربية الخاصّة.
- مواكبة مسار التعلّم على الملتقيات من قبل مسؤول قسم الدمج التربويّ، والتنسيق، والتبليغ بأيّ مستجدّ عبر المجموعة الخاصّة، أضافةً إلى متابعة كافّة المستجدّات، ومناقشة أوضاع الطلّاب خلال اجتماع الوحدة الأسبوعيّ.

إرشادات عند التدريس

يبدأ المعلّم عند وضع الدروس والعروض التقديميّة، والفيديوهات على المنصّة، أو خلال الصفوف الافتراضيّة، بالتدريب على الخطوات الواجب على الطلّاب اتّباعها خلال التعليم المتزامن؛ لأنّهم يدرسون في المنزل بمفردهم وهي:

- مشاهدة الفيديو عدّة مرّات للتمكّن من التركيز على إعادة المقطع المتضمّن للمفهوم الجديد، والتمكّن من اكتشاف المفاهيم الجديدة وفهمها.
- تنفيذ الخطوة الأولى الواردة في التعليمات وهي "استخدام استراتيجيّة السؤال الذاتيّ". يستكمل الطلّاب مشاهدة الخطوات التالية، وتنفيذها.
- تعليم الطالب كيفيّة تحريك المؤشّر ليتابع على السطر أثناء حضور الدرس.
- تعليم كيف يظلّل كلّ سطر خلال القراءة، حتّى لا يضيع بين الأسطر، فتتأثّر عمليّة الفهم.
- شرح كيفيّة تدوين الملاحظات حول الفيديو بمساعدة الأهل.
- تلخيص الدروس للمساعدة على الحفظ خاصّةً في الحلقة الثالثة، والمرحلة الثانويّة.
- تنفيذ الأنشطة مع وجود مؤقِّت لدعم الطلّاب من أجل فهم مدّة الأنشطة التعليميّة، وفترات الراحة خلال الوقت المحدّد من اليوم، كأنّهم في المدرسة.
- حثّ الطلّاب على توجيه الأسئلة لتعزيز الانخراط.
- استخدام برمجيّات تسمح بتضمين طرح الأسئلة التفاعليّة.
- التأكّد من أنّ كلّ طالب لديه طريقة لإظهار فهمه للمحتوى.
- رصد مدى التقدّم عبر التقييم اليوميّ، وجمع البيانات، خاصّةً أنّ الملاحظة في بيئتهم الطبيعيّة تساعد في تحديد الاحتياجات الضروريّة أو الحرجة في مختلف المجالات.

كيف نساعد طلّابنا على الانخراط؟

تبدأ الحصّة بأنشطة التنفّس بغرض الاسترخاء، وذلك للمساعدة في زيادة الانتباه المشترَك، ومن ثمّ جذب الانتباه، واستخدام التدرّج عند تقديم المعينات/التلميحات بدءًا من النمذجة، ثمّ التلميح بالإشارة، فالتلميح اللفظيّ، فالتلميح البصريّ، إلى أن يتمكّن الطلّاب من الاستجابة دون توفير أيّ مُعين، إضافةً إلى الإكثار من استخدام الأسئلة المفتوحة التفاعليّة، مثل: ماذا تعتقد أنّك ستخسر في حال لم تتجاوب مع المعلّمة؟ وما الشيء الذي تودّ تحسينه خلال التعلّم عن بعد؟ تكمن فائدة الأسئلة المفتوحة في أمور، منها:

- تشجيع الحصول على معلومات صادقة من منظور الطالب.
- إتاحة فرصة للطفل من أجل التقييم الذاتيّ لأفكاره، ووجهات نظره بالمقارنة مع المعلّمين والأهل.
- التفكّر بإجابات الطالب، وسماع جُمَله.
- المساعدة على الضبط الذاتيّ (Self-Monitoring) بعمليّة الإرشاد خلال الأسئلة المفتوحة على الضبط الذاتيّ.
- تعزيز "الحديث الذاتيّ"، مثل سؤال الطالب نفسَه: «عندما حصل ذلك، هل سمعت صوتًا في رأسي؟»

هذا بالإضافة إلى استخدام استراتيجيّات مختلفة مثل الصفّ المقلوب (Flipped Classroom)، والروايات الاجتماعيّة (Social Narratives)، وهي قصص مصوّرة لتعليم الطلّاب، وضمنهم ذوو الاحتياجات الخاصّة، مجموعةً متنوّعة من المهارات والسلوكيّات، بالإضافة إلى الاستماع التأمّليّ/التفكّريّ (Reflective Listening). لما لهذه الاستراتيجيّة من أثر في تعزيز التعاطف والتعبير الحرّ.

خلاصة

لضمان عدم حرمان الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصّة، ولزيادة اهتمامهم بالتعلّم الرقميّ، لا بدّ من أن تتضمّن المواقع الإلكترونيّة، لا سيّما التعليميّة منها، طرائق يسهُل الاطّلاع عليها مع اعتماد استراتيجيّات تؤمّن تدريبهم بمستوًى أعلى، وزيادة تفاعلهم بهدف تحسين فرص التعلّم، وبذلك نحوّل هذه الأزمة إلى زيادة في فرص التعلّم لهذه الفئة من الطلّاب. لذلك، يجب تعزيز التشبيك والتعاون بين المعنيّين جميعًا للتفكّر في سبل تحسين التعلّم الرقميّ لتحقيق المساواة، وتأمين تعلّم ذي جودة عالية.

شذا إسماعيل
مستشارة في التربية الخاصّة والتعليم الدامج، ومدرّسة جامعيّة
لبنان

ملفّ العدد

التعلّم عن بُعد قبل جائحة كورونا: الاستجابة لاحتياجات المتعلّمين الموهوبين

نضال جوني

خلافًا لما يعتقده بعض الناس، بدأ التعلّم عن بُعد قبل جائحة كورونا بوقت طويل. في عام 2009 بلغ عدد المتعلّمين عن بُعد في الولايات المتّحدة الأميركيّة أكثر من مليون طالب بين الروضات، والصفّ الثاني عشر، بمعدّل نموّ متزايد يبلغ أكثر من 30% سنويًّا (Thomson, 2010)، وكان ذلك قبل الجائحة بعشر سنوات. ومع توفّر الإنترنت والأجهزة الرقميّة فإنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات، ووسائل التواصل قد أصبحا أسلوب حياة وطريقة تعلّم؛ فالطلّاب الموهوبون المنخرطون في التعلّم عن بُعد يتمتّعون بإمكانيّة الوصول إلى مناهج مرنة عالية الجودة، كما يمكن تجميعهم مع أقرانهم من المستوى نفسه حسب الميل والاهتمامات، خاصّةً أنّه ثمّة طلّاب كثر في جميع أنحاء العالم لا تُلبّى احتياجاتهم في مدارسهم، ومنهم الطلّاب الموهوبون.

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على تجربة تعليم الطلّاب الموهوبين عن بُعد، التي بدأت استجابةً لاحتياجاتهم التعلّميّة الخاصّة قبل جائحة كورونا، واستخلاص الدروس المستفادة التي يمكن تعميمها في التعلّم عن بُعد للطلّاب كافّةً من فئات التربية الخاصّة وغيرهم.

من هم الطلّاب الموهوبون؟

ليس ثمّة تعريف موحّد للموهبة، أو للمتعلّمين الموهوبين، لكن يَسري الاعتقاد أنّ الأفراد الموهوبين هم الذين يُظهرون قدرات متقدّمةً في واحد، أو أكثر من المجالات التعليميّة، ما يتطلّب إجراء تعديلات على الأنشطة التربويّة استجابةً لاحتياجاتهم.

يوصف الطلّاب الموهوبون عمومًا بأنّهم فضوليّون، متعلّمون سريعون، لديهم ذاكرة قويّة، ومستوًى عالٍ من القدرة على حلّ المشكلات، قادرون على إدارة عمليّة التعلّم والإبداع، وهي مهارات مهمّة لتلبية متطلّبات القرن الحادي والعشرين في البلدان النامية (Ilhan Beyaztad & Metin, 2019).
أمّا بالنسبة لملامحهم التعليميّة فقد أشارت Thomson (2010) إلى أنّ الطلّاب الموهوبين يظهرون مسؤوليّةً عاليةً عن تعلّمهم، والتزامًا كبيرًا مع وجود دافعيّة للتعلّم، ومثابرة جدّيّة. في المقابل، ظهر أنّهم يفضّلون التعلّم بمفردهم دون الحاجة إلى تنظيم معيّن، وأنّهم يفضّلون بمستوًى أقلّ التعلّم الموجّه مع الأقران، والتعلّم بوجود شخصيّات ذات سلطة كالمعلّم.

مسوّغات تعليم الموهوبين عن بُعد

إنّ أساليب التعليم الفريدة التي يفضّلها الطلّاب الموهوبون، بالإضافة إلى كفاءتهم الأكاديميّة، ومعدّل التطوّر المعرفيّ السريع، تشكّل أساسًا، ومسوّغًا قويًّا لإجراء تعديلات على المناهج الدراسيّة، ويجري اللجوء هنا إلى التعلّم عن بُعد للمسوّغات الآتية:

- أظهرت البحوث أنّ أداء الطلّاب الموهوبين في التعلّم عن بُعد كان في درجاته الدنيا مطابقًا لأداء الطلّاب في التعلّم الحضوريّ، أو أفضل منه، كما أظهرت وجود تحسّن أكبر في التفكير النقديّ، ومهارات البحث، واستخدام الحاسوب، ومهارات أخذ القرارات، وإدارة الوقت (Thomson, 2010).
- العدد المحدود للطلّاب الموهوبين الذين يتمّ الكشف عنهم في مدرسة واحدة (خاصّة عندما تكون المدرسة صغيرةً) ممّا يقلّل أولويّة الاستجابة لاحتياجاتهم، خاصّةً مع قلّة المتخصّصين في المدرسة، والموارد اللازمة لتعليمهم، وبذلك يخفّف التعلّم عن بُعد من الضغوطات التي تقع على المعلّم لتصميم دروس ومشاريع إثرائيّة لطالب، أو لمجموعة صغيرة من الطلّاب ممّن تختلف حاجاتهم عن بقيّة الصفّ، لا سيّما أنّ المعلّمين الذين يرغبون بالتعلّم المتمايز يواجهون تحدّيات مثل ضيق الوقت، والحاجة إلى تعديل المنهاج، والنقص في التدريب على كيفيّة الاستجابة لحاجات هؤلاء الطلّاب.
- الامتداد الجغرافيّ الواسع لبعض الدول، ممّا يقلّل من فرص رعاية الموهوبين الموجودين في المناطق الريفيّة البعيدة. هكذا، يخفّف التعلّم عن بُعد من أثر المشكلة الجغرافيّة، ويسمح بتجميع التلاميذ الموهوبين من أماكن مختلفة ضمن برامج تربويّة تعقد عن بُعد، وتشرف عليها هيئات من الوزارة.
- من فضائل التعليم عن بُعد للموهوبين أنّه ليس على التلاميذ أن يكونوا معروفين في الصفّ على أنّهم موهوبون، ممّا يخفّف من ضغط الأقران عليهم لمطابقة المعايير الخاصّة ببقيّة التلاميذ ضمن الصفّ الاعتياديّ. يأتي هذا مع السماح لهم بالتفاعل مع طلّاب آخرين من مستواهم، والإفادة من هذه التفاعلات.
- إن التدريس المنتظم في الصفوف، الذي يركّز غالبًا على مهارات الذاكرة السمعيّة العالية، وتعلّم الحقائق، والتعاون بين الأقران قد لا يكون مثاليًّا لبعض المتعلّمين الموهوبين الذين يتمتّعون بدرجة عالية من التفكير التكتيكيّ، والقدرة على تعلّم المفاهيم، والانفتاح، والمرونة، والتعلّم المستقلّ.
- يسمح التعلّم عن بُعد للتلاميذ الموهوبين بأخذ مقرّرات متقدّمة تتناسب مع قدراتهم قبل أن يسمح لهم عمرهم الزمنيّ بذلك، كما يسمح لهم بالتعاطي مع معلّمين تكون خبراتهم واهتماماتهم مطابقةً لخبرات المتعلّمين واهتماماتهم ضمن علاقة تلمذة، وتواصل مفتوح بنّاء.
- يقدّم التعلّم عن بُعد مرونةً على مستوى السرعة، وعلى مستوى تخصيص التعلّم مع إمكانيّة الوصول إليه على مدار الساعة، وعلى مدار الأسبوع دون الحاجة إلى تغيير مدرستهم، أو الانتقال إلى منطقة أخرى.

دور المعلّم

المعلّم عامل أساسيّ في التعلّم، سواءً كان التعليم عن بُعد أو حضوريًّا، وهو مؤثّر جدًّا في نجاح التلاميذ، وتعلّمهم، وانخراطهم في الأنشطة التعلّميّة، ويمتدّ أثره إلى مشكلاتهم السلوكيّة- وتكيّفهم الاجتماعيّ.

أمّا في التعلّم عن بُعد للموهوبين، فإنّه يوفّر فرصةً لتشكيل مجتمع افتراضيّ يضمّ الطلّاب ومعلّميهم، ويسمح ببناء المعرفة في عمليّة تفاعليّة تقوم على التفاوض حول التفسيرات المختلفة المتنوّعة للمفاهيم ضمن علاقة تلمذة تسمح للطالب بالوصول إلى المعلّم، والتفاعل معه بطريقة مختلفة، وبما هو أبعد ممّا يحصل في السياق العاديّ، وقد تتطوّر العلاقة لتبلغ الجانب الشخصيّ. وقد أكّد 26 معلّمًا من الذين علّموا عن بُعد، وتفاعلوا مع طلّاب موهوبين في دراسة أجرتها Thomson (2010) على أهمّيّة التواصل الجيّد بين المعلّم والطالب مع أهمّيّة خاصّة للثناء المتكرّر بصورة دوريّة، والتشجيع، والتغذية الراجعة الفرديّة من خلال البريد الإلكترونيّ الشخصيّ، إذ شكّلت هذه المراسلات الإلكترونيّة حيّزًا كبيرًا من التفاعل والتعلّم عن بُعد، مشدّدين على أنّ ذلك سمح بالتعمّق في مناقشة موضوع محدّد لمدّة أطول ممّا يحصل في التعليم الحضوريّ. من جهة أخرى ظهرت أهمّيّة دور المعلّم في تقديم التدعيم Scaffolding في بداية التعلّم عن بُعد، وتدرّجه في ترك الطالب الموهوب ليصبح متعلّمًا ذاتيًّا مستقلًّا، وقد ظهر أنّ غياب هذا الدور أثّر سلبًا في النتاجات التي يمكن تحقيقها في التعلّم عن بُعد، وهذا مطابق لما يحصل في التعلّم الحضوريّ؛ إذ إنّ دور المعلّم أساسيّ في تدعيم التعلّم في بداياته قبل أن يستطيع الطالب التخلّي عن هذا الدعم والعمل بصورة مستقلّة لاحقًا (Ng & Nicholas, 2010).

وجهة نظر أهل الموهوبين في التعلّم

على مدى التاريخ التربويّ القديم والحديث، ظهر أنّ الأهل كانوا قادرين على تأمين بدائل تعلّميّة لأولادهم عندما لم تستطع المدارس ذلك. لذلك، فإنّ لوجهة نظرهم في التعلّم عن بعُد أهمّيّة كبيرة. في دراسة أعدّتها (Blair, 2011) عن تعلّم الموهوبين عن بُعد من وجهة نظر الأهل، عبّر الأهل بدايةً عن أنّ التعلّم عن بُعد يوفّر مرونةً في أخذ صفوف متقدّمة، أو موادّ إضافيّة ضمن جداول زمنيّة تناسب أولادهم، وأنشطتهم حين تكون النشاطات اللّاصفيّة أحيانًا ضاغطةً عليهم.

كما عبّر الأهالي عن أنّ التعلّم عن بُعد وفّر نوعيّة تعليم غير موجودة في المدرسة حيث يوجد الطفل، ممّا ساهم في توفير جوّ تنافسيّ يسمح بالتعرّض لأسئلة من مستوى تفكير أعلى، أو الاطّلاع على موادّ جديدة، وبالآتي كان ذلك فرصةً وحيدةً للتفاعل مع أقران من المستوى الفكريّ نفسه. وعدّ بعضهم أنّ للتعليم عن بُعد منافع على المستوى الاجتماعيّ خاصّةً للأطفال الانطوائيّين، إذ منحهم ثقةً بالنفس في ظلّ عدم وجود الآخرين حولهم. من جهة أخرى، كان التعلّم عن بُعد في حالة الموهوبين حلًّا للعائلات المتنقّلة بحكم طبيعة عمل الوالدين مع إمكانيّة الاحتفاظ بدائرة العلاقات نفسها ضمن مجتمعهم الافتراضيّ.

ممارسات فضلى في تعلّم الموهوبين عن بُعد

أظهرت الدراسات (Ilhan Beyaztas & Metin, 2019) أنّ اعتماد التعلّم غير المتزامن عامل أساسيّ في نجاح التعلّم عن بُعد للطلّاب الموهوبين؛ لأنّه يوفّر مزيدًا من الوقت للتفكّر، والتأمّل في التعليم. ثمّة ممارسات تربويّة إضافية جرى استخلاصها من بحوث عدّة بين سنة 2010 و2019، يمكن أن تكون دليلًا إرشاديًّا للمدارس، والمعلّمين الذين يسعون للاستجابة لاحتياجات الطلّاب الموهوبين، والإفادة منها لضمان نجاح عمليّة التعلّم عن بُعد، هذه الممارسات يمكن تلخيصها بالآتي:

- التخطيط الدقيق للانخراط المنظّم للطالب في النشاط التعلّميّ، ومع الآخرين.
- مواكبة المعلّم القريبة للطالب في بدايات التعلّم عن بُعد، ومن ثمّ التقليل من الدعم المقدَّم عندما يظهر الطلّاب قدرةً على التعلّم المستقلّ، والتفاعل الصحيح.
- ضرورة أن ترتبط أنشطة التعلّم بالمصلحة العامّة، حيث أظهرت البحوث أنّ الطالب الموهوب يكون أكثر انخراطًا عندما يحقّق النشاط مصلحةً عامّةً أبعد من المصلحة الشخصيّة.
- ضرورة أن يكون الموقع الإلكترونيّ منظّمًا، سهل الاستخدام، يوفّر خيارات وموارد متنوّعةً عديدةً مع شروحات، وتعليمات واضحة.
- إنشاء نمط من التواصل السريع المتكرّر من قبل المعلّم يُعدّ أمرًا إيجابيًّا للحفاظ على دافعيّة الطالب العالية للتعلّم، مع ضرورة أن تكون التغذية الراجعة صادقةً شفّافةً.
- اعتماد أسلوب تواصل مع المجموعة يختلف عن أسلوب التواصل مع الطالب فرديًّا؛ فالتواصل مع المجموعة يجب أن يتمّ بصورة رسميّة استباقيّة، إذ يجري تحديد المطلوب إنجازه، ومعايير هذا الإنجاز، بينما يكون التواصل الفرديّ مع الطالب أقلّ رسميّةً، وشبه شخصيّ، يستجيب لحاجاته الفرديّة، فيحرص المعلّم على التعرّف عن قرب على الطالب، وبناء علاقة تفاعليّة متينة معه.
- فرادة التعلّم لكلّ طالب حسب اهتماماته، وحاجاته، مع توفير مستويات متقدّمة ضمن مقرّرات المناهج المدرسيّة، ومقرّرات إضافيّة من خارج المناهج الدراسيّة.

أسئلة حول جاهزيّة الطفل للتعلّم عن بُعد

لا يمكن لتجربة التعلّم عن بُعد سواءً للموهوبين، أو لغيرهم من الطلّاب أن تنجح، إذا لم تتوفّر بعض الأساسيّات، ويمكن تحديد هذه الأساسيّات من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل يمتلك طفلي المهارات الأساسيّة في استخدام الحاسوب، وتصفّح الإنترنت؟
- هل لطفلي القدرة على القراءة، والفهم اللازمين لاتّباع التعليمات المكتوبة بدقّة؟
- هل عند طفلي الوقت الكافي في جدوله الزمنيّ لتكريسه لتعلّم مقرّر إضافيّ عن بُعد؟
- هل لدى العائلة، أو المعلّم الوقت الكافي في جدولهم الزمنيّ لتقديم الدعم اللازم الذي يحتاجه الطفل في التعلّم عن بعد؟
- هل يتحلّى طفلي بالصبر، والمرونة، والقدرة على التكيّف اللازمة للتعامل مع الإحباطات غير المتوقّعة (أيضًا المثابرة، والاستقلاليّة، والقدرة على حلّ المشكلات...)؟
- هل تتوفّر لطفلي الفرصة للتواصل بصورة متكرّرة فعّالة مع المعلّم، والأقران؟
- هل تتوفّر موارد باللغة العربيّة تلبّي اهتماماته، وإذا لم تتوفّر هل يتقن ولدي اللغة الأجنبيّة المناسبة بصورة كافية تسمح له بالتعلّم المستقلّ عن بُعد؟

خلاصة

في تجربة تعليم الموهوبين لمدّة تزيد عن عشر سنوات في بلد يكافح على المستوى الاقتصاديّ والمعيشيّ، كان التعلّم عن بُعد وسيلةً بديلةً عند غياب الخبرات، والموارد التي يحتاجها الطالب في المدرسة، لكنّ عوائق كثيرةً واجهتنا، منها غياب البنية التحتيّة اللازمة، وعدم توفّر الإنترنت والأجهزة، ومحدوديّة المواقع المتاحة باللغة العربيّة، ووجوب دفع بدلات ماليّة للاشتراك في بعض المواقع، وتواصل الطلّاب مع أساتذة من غير مجتمعاتهم وبيئاتهم التعلّميّة، ووجود فارق ثقافيّ وبيئيّ. لذلك، ثمّة أسئلة كثيرة أظهرتها الدراسات والتجربة العمليّة، لا بدّ من طرحها قبل الانطلاق في التعلّم عن بُعد لم يتسنَّ لنا طرحها أثناء جائحة كورونا بسبب انخراط أطفالنا في التعلّم عن بُعد فجأةً دون تحضير مسبّق.

إنّ اعتماد التعلّم عن بُعد خيارًا لتلبية احتياجات المتعلّمين الموهوبين لسنوات طويلة قبل جائحة كورونا وفّر لنا دروسًا مستفادةً يمكن البناء عليها لتطوير التعلّم عن بُعد لكافّة الطلّاب من ذوي الاحتياجات الخاصّة، لا الموهوبين فقط.

نضال جوني
رئيسة قسم الطفولة المبكرة
جامعة USAL
لبنان

المراجع

- Blair, R. (2011). Online learning for gifted students from the parents' perspectives. *Gifted Child Today Magazine*, *34*(3), 28-30. [Internet]
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, *21*(4), 662-712. [Internet]
- Ilhan Beyaztas, D., & Metin, E. N. (2019). Learning approaches, self-regulation skills, learning strategies of gifted students and factors affecting their learning characteristics. *International Online Journal of Educational Sciences*, *11*(5). [Internet]
- Ng, W., & Nicholas, H. (2010). A progressive pedagogy for online learning with high-ability secondary school students: A case study. *The Gifted Child Quarterly*, *54*(3), 239-251. [Internet]

أثر الجائحة في تعليم الطلّاب ذوي الإعاقتين السمعيّة والبصريّة

جورج الخوري

في الظروف الطبيعيّة، ليس تعليم الطلّاب ذوي الإعاقتين البصريّة والسمعيّة نشاطًا تربويًّا سهلًا سريع التحقّق والإنجاز. وهو في حالات الطوارئ يزداد تعقيدًا وصعوبةً. إلّا إنّ جائحة كورونا تشكّل حالة طوارئ استثنائيّةً للغاية، طالت كوكب الأرض بأكمله، وغيّرت طرق العمل في مختلف المجالات. صحيح أنّ التصدّي لها تفاوت قوّةً وكفايةً من دولة إلى أخرى، إلّا إنّ تأثيرها شمل مختلف نواحي الحياة، وترك أثره الأكبر في قطاع التربية، وعمليّات التعليم من رياض الأطفال، وحتّى مراحل الدراسات العليا. فكيف أثّرت الجائحة على الطلّاب ذوي الإعاقتين السمعيّة والبصريّة وتعليمهم، في البلدان العربيّة؟

يهدف المقال إلى عرض نظام تعليم الطلّاب ذوي الإعاقتين البصريّة والسمعيّة في الدول العربيّة، وتأثّره بجائحة كورونا، مقدّمًا تجارب دول عديدة في تعليم هذه الفئة من الطلبة عن بعد من وجهة نظر ناشطين من ذوي العلاقة في تلك البلاد جرى رصد آرائهم، ويستنتج ما يجب اعتماده لاختبار ما تعلّمه الطلّاب، وتثبيته.

تدريس الطلّاب المكفوفين والصمّ عربيًّا

سيفتقر الحديث إلى الدقّة ما لم نمرّ على نظام التعليم الذي يؤمّن الدروس للطلّاب ذوي الإعاقتين في مختلف البلدان العربيّة، ولو أنّه متشابه بصورة عامّة. على أنّ القليل من الدول العربيّة، كالأردنّ، يعتمد سياسة الدمج العامّ الشامل منذ السنوات الأولى للدراسة.

بدءًا من مطلع النصف الثاني من القرن العشرين، شهدت الدول العربيّة إنشاء مدارس متخصّصة لتعليم الطلّاب المكفوفين، ثمّ الطلّاب الصمّ. وفي بعض الحالات، تضمّ هذه المدارس المتخصّصة قسمين، واحدًا للمكفوفين، وآخر للصمّ. مع تأسيس المدارس المتخصّصة الأولى للمكفوفين والصمّ، توقّفت المدارس العاديّة النظاميّة عن استقبال الطلّاب ذوي الإعاقتين. تعرف هذه المدارس في بعض الدول العربيّة بمدارس التربية الخاصّة، ونسمّيها هنا المدارس المتخصّصة. هكذا تجد نسبة معيّنة من الطلّاب المكفوفين والصمّ تعليمًا موازيًا في مدارسهم يوصف بالمتخصّص، لكنّ نسبة التخصّص فيه ليست كبيرةً؛ ففيها يتعلّم الطلّاب المكفوفون القراءة والكتابة بطريقة برايل، وأصول التنقّل باستعمال العصا، وتمارين الحواسّ لتنمية ملكات السمع واللمس، كما يتلقّى الطلّاب الصمّ دروسًا في لغة الإشارة ومبادئ قراءة الشفاه. هذا هو كلّ التعليم الإضافيّ المتخصّص، الذي يتمّ تعويضه في برامج الدمج الشامل بوساطة مدرّسي الظلّ والمعلّمين المتجوّلين.

من هنا باشر عدد من الأقطار العربيّة عمليّات دمج الطلّاب ذوي الإعاقات في المدارس العاديّة، ولكن دون الاستغناء عن المدارس المتخصّصة، كما هي الحال في مصر والسودان وغيرهما. في المقابل، تشهد دول أخرى كالجزائر وموريتانيا إقامة مدارس متخصّصة جديدة للطلّاب ذوي الإعاقات البصريّة والسمعيّة، يلتحقون بها حتّى نهاية المرحلة المتوسّطة، إذ ينتقل الطلّاب إلى المدارس العاديّة لدراسة المرحلة الثانويّة إلى جانب الطلّاب غير ذوي الإعاقة. وما زالت المدارس المتخصّصة في الدول العربيّة عاملةً وتستوعب أعدادًا غير قليلة من الأطفال. لذلك عندما نتحدّث عن تأثير الجائحة على الطلّاب ذوي الإعاقتين السمعيّة والبصريّة، ينبغي أن نتنبّه إلى طلّاب المدارس المتخصّصة، وطلّاب المدارس غير المتخصّصة، علمًا بأنّ مجموع الفئة الأخيرة ليس معروفًا بدقّة. في المقابل، تنشر وزارات التربية والشؤون الاجتماعيّة في الدول العربيّة إحصاءات تشمل مجموع الطلّاب ذوي الإعاقة المستفيدين من خدمات المدارس المتخصّصة.

تجارب ودروس

خلال الموجة الأولى من الجائحة، توقّفت المدارس في السودان بصورة شبه تامّة طيلة العام 2020. وبسبب ضعف تغطية البلاد بشبكة الإنترنت، وضعف حضور التطبيقات المختلفة الممكن استعمالها على أجهزة الحاسوب أو الهاتف الذكيّ، لم تعمد السلطات إلى التعليم الإلكترونيّ عن بعد. لجأت التربية إلى تقديم الدروس عبر الإذاعة، لكنّ الصمّ اعترضوا لأنّ الإذاعة وسيلة سمعيّة صوتيّة لا يمكن استعمال لغة الإشارة فيها، فتوقّفت الدروس بعد شهر، وأفرزت السلطات قناة تلفزيونيّة لتقديم الدروس، لكنّ بثّها لم يفلح في تغطية معظم مقاطعات البلاد، فتوقّف تقديم الدروس عبر التلفزيون أيضًا. وقرّرت السلطات بدء العام الدراسيّ في الأوّل من تشرين الأوّل، الشهر الذي كانت الدراسة تنتهي فيه.

سارت الجزائر أيضًا على الخطّ الزمنيّ نفسه تقريبًا، فقد توقّفت الدروس في الموجة الأولى، ولم يعتمد التعليم عن بعد لأسباب تتعلّق بعدم تغطية الإنترنت للبلاد المترامية الأطراف، ثمّ عادت المدارس في تشرين الثاني 2020 في ظلّ تدابير احترازيّة. في البلدين طال الطلّاب المكفوفين والصمّ في مدارسهم المتخصّصة أو في المدارس الدامجة ما طال الآخرين. وبرأي عدد من الناشطين والعاملين في الجمعيّات المعنيّة، لم يختلف وضع الطلّاب من هاتين الفئتين في موريتانيا وتونس والمغرب عن ذلك. وتجدر الإشارة إلى أنّ قسمًا مهمًّا من الطلّاب ذوي الإعاقتين في الدول المغاربيّة يلتحقون بالمدارس المتخصّصة حتّى نهاية المرحلة المتوسّطة، ثمّ ينتقلون إلى المدارس العاديّة في المرحلة الثانويّة، أو يدمجون أحيانًا في المدارس العاديّة المحلّيّة منذ الصغر بدعم من أهاليهم، ويبيّن لنا أحد الناشطين في شؤون ذوي الإعاقة من تونس أنّ بعض الدروس في بلاده قدّمت عن بعد، لكن الدروس المقدّمة عبر الإنترنت بوساطة التطبيقات والبرمجيّات المتنوّعة لم تشمل القسم الأكبر من الموادّ.

في مصر، اعتمدت وزارة التربية قناة "مدرستنا" على شبكة الإنترنت لتوفير الخدمات التربويّة للطلّاب الذين اضطرّوا للتعلّم عن بعد. ولم تلجأ السلطات إلى التعليم عبر الراديو أو التلفزيون. في المقابل، لدى سؤال ناشطي حركة الإعاقة من المكفوفين عن اعتماد مدارس التربية الخاصّة على منظومات التواصل مثل Zoom وما شابهها، أو قناة "مدرستنا" لتعليم طلّابها الموادّ المختلفة، وضّحوا أنّ الطلّاب المدمجين من المكفوفين حصلوا على المعاملة التي نالها الطلّاب غير المكفوفين في مدارسهم العاديّة، إذ جرى شرح الدروس لهم بالطريقة نفسها التي اعتمدت للطلّاب غير المكفوفين، أي دون إيضاح الموادّ البصريّة كالرسوم البيانيّة المهمّة في توضيح الأفكار. أمّا الصمّ، فيتبيّن من آراء الناشطين أنّهم لم يستفيدوا بالقدر المطلوب من التعليم عن بعد، وبخاصّة أنّهم يرون التعليم في مدارسهم المتخصّصة ضعيف المستوى في الأوضاع العاديّة.

بالانتقال إلى العراق، نجد الترتيبات مختلفةً بصورة ملحوظة بين إقليم كردستان وباقي محافظات البلاد، ففي كردستان، خصّصت وزارة التعليم الإقليميّة قناة تعليميّة عبر الإنترنت أعطيت فيها كلّ مدرسة رمزًا خاصًّا بها، ومنحت كلّ مدرسة دخولًا خاصًّا لكلّ طالب من طلّابها. هذا ما سمح للطلّاب أن يحضروا الصفوف الافتراضيّة، ويشاركوا خلال الشرح والتمارين الصفّيّة. وقد عومل الطلّاب المكفوفون معاملة الطلّاب غير المكفوفين، فتلقّوا الشروح نفسها مع الإشارة إلى الموادّ البصريّة دون توضيح مفصّل لتركيبتها وتقسيمها، ليسهل على غير المبصرين فهم الإشارات المتعدّدة من قبل المدرّسين. أمّا في بقيّة المحافظات العراقيّة، فاكتفيَ بإيصال الدروس والشروح والتمارين عبر رسائل وفيديوهات بواسطة تطبيق WhatsApp، وعبر تطبيقات أخرى مثل Zoom وGoogle meet. هذا ما سمح للطلّاب المكفوفين بأن يتابعوا الدروس سماعيًّا دون أن يستطيعوا الإفادة ممّا يكتبه المدرّسون على اللوح. أمّا الطلّاب الصمّ، ففي كردستان حصلوا على معاملة خاصّة مختلفة، إذ رفضت السلطات التربويّة فكرة تعليمهم عن بعد، وقد جرى عند رفع الحظر تقديم الدروس حضوريًّا في مدارس الصمّ في شمال العراق، وذلك لقناعة المسؤولين بأنّه من شبه المستحيل على غير السامعين الإفادة من متابعة الدروس عن بعد. ولم تتوفّر معلومات مفصّلة عن طريقة التعامل مع الطلّاب الصمّ في باقي أنحاء العراق.

أصدرت السلطات التربويّة الفلسطينيّة كتيّبات توجيهيّة حول التعامل مع الطلّاب ذوي الإعاقة في ظلّ جائحة كورونا، وقد ركّزت على تعليم الصمّ. لم تتوفّر معلومات تفصيليّة عن الإجراءات العمليّة الدقيقة لتعليم أفراد هاتين الفئتين في مناطق السلطة الوطنيّة في الضفّة الغربيّة وفي قطاع غزّة، وفي الأردنّ. إلّا إنّ بالإمكان استنتاج أنّ معاملة الطلّاب ذوي الإعاقتين في الأردنّ كانت مثل معاملة الطلّاب الآخرين، لا سيّما أنّ المملكة الأردنيّة تعتمد نظام الدمج الشامل.

في لبنان، لا يعتمد الدمج العامّ للطلّاب ذوي الإعاقتين البصريّة والسمعيّة، وذلك خلافًا للقانون رقم 220 لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقات الذي من المفروض أن يضمن ذلك. من هنا، انصبّ التركيز على ما اعتمدته المدارس المتخصّصة غير الحكوميّة. أجرت مدارس الصمّ تجارب في التعليم عن بعد لطلّابها، وبحسب تعبير مسؤول في الاتّحاد اللبنانيّ للصمّ، فالتجارب "لم تكن مثمرةً ولا مجديةً"، إذ يعزو رأيه إلى عدم التحقّق من دور الأهل في كتابة الواجبات والمساعدة في الاختبارات، وعدم وجود ترجمة دقيقة إلى لغة الإشارة، وتعذّر التحقّق من غنى

المادّة البصريّة التي يقدّمها المدرّسون عند الشرح. ولذلك كان من المهمّ رصد آراء بعض المدارس المتخصّصة.

المدرسة اللبنانيّة للمكفوفين والصمّ تؤكّد حَسَب بياناتها الرسميّة أنّ الطلّاب الصمّ وجدوا سهولةً في متابعة الدروس عبر Zoom أكثر من نظرائهم المكفوفين، وكان تفاعلهم بلغة الإشارة وبالأعمال الكتابيّة جيّدًا. لا يعترض على ذلك مدرّسو مدرسة الهادي للمكفوفين والصمّ. كما تؤكّد مدرستا البيان والهدى على أنّ الطلّاب الصمّ تابعوا بصورة مُرضية نسبيًّا الدروس عن بعد. ويتّضح من معلومات المدارس المتخصّصة الأهليّة أنّ التعليم عن بعد اعتُمد منذ بداية إغلاق المدارس، وقد قرّرت المدرسة اللبنانيّة تخصيص ثلاثة أسابيع كاملة للحضور الفعليّ للطلّاب فيها للمراجعة والاختبارات النهائيّة.

من ناحية أخرى، يتبيّن من مدرسة الهادي والمدرسة اللبنانيّة أنّ طلّابهما المكفوفين في صفّ الشهادة المتوسّطة تابعوا دروسهم عن بعد مع طلّاب المدارس المدمجين فيها، وجرت متابعة محدودة لهم من قبل إدارة برنامج الدمج. وهي الصورة المفترضة التي نتوقّع أن تكون حال الطلّاب المكفوفين المدمجين في المدارس الثانويّة بدعم من أهاليهم عليها، فهم لا يحظون بمتابعة جدّيّة من قبل الجهات الرسميّة أو الأهليّة.

في المقابل، اختبر الطلّاب ذوو الإعاقات البصريّة والسمعيّة والحركيّة الملتحقون بمدرستَي البيان والهدى التعليم عن بعد بنتائج يراها المدرّسون والمسؤولون مُرضيةً نسبيًّا. نتيجةً لذلك، ترتسم علامات استفهام حول طرائق قياس أداء الطلّاب الصمّ، وحول فاعليّة استيعابهم للدروس، وقابليّة شحذ مهاراتهم بعيدًا عن صفوفهم ومدارسهم تحت رقابة الأهل؛ إذ إنّ الحضور الشخصيّ بالغ الأهمّيّة في اكتساب المهارات، واستيعاب المفاهيم، والأفكار، والمعلومات.

يتماشى هذا الطرح مع رأي عدد من المربّين وخبراء التربية الخاصّة في الكويت، التي اختبرت _كغيرها من دول مجلس التعاون الخليجيّ_ طرائق مختلفة لتعليم الطلّاب ذوي الإعاقتين عن بعد. وترى باحثة من الكويت أنّ التعليم الحضوريّ أفضل للطلّاب ذوي الإعاقة لعدد من الأسباب والعوامل المؤثّرة في استيعابهم وأدائهم الدراسيّ. وكان المدرّسون قد أعدّوا منصّةً لكامل المنهاج الدراسيّ بلغة الإشارة لتعليم الطلّاب الصمّ عن بعد، وذلك بناءً على توجيهات وزارة التربية الكويتيّة، لكنّ الطلّاب الصمّ لم يستفيدوا من هذا الإنجاز، لأنّ أهالي الكثيرين منهم لا يريدون أن يستعملوا لغة الإشارة، بل أن يصبحوا متكلّمين، خاصّةً إذا كانوا قد زرعوا القوقعة، وفق ما توضّحه معالجة النطق المحاضِرة في جامعة الكويت الدكتورة هديل عيّاد.

الخلاصة

لا بدّ من انقضاء بعض الوقت قبل الحكم على حسن إفادة الطلّاب الصمّ والمكفوفين من فرص التعليم عن بعد، وعدم الانقطاع عن الدروس. الواضح أنّ على المعلّمين إجراء مراجعة دقيقة، وربط متكرّر بين الدروس الجديدة والسابقة بعد عودة الطلّاب للتعليم الحضوريّ في المدارس مع بداية العام الدراسيّ الجديد، على أن تدخل هذه المراجعة في الاختبارات الشهريّة الأولى لتثبيت التعليم عن بعد وقياس أثره.

جورج الخوري
مدرّس مقرّر الإعاقات السمعيّة والبصريّة في قسم التربية المختصّة
جامعة USAL
لبنان

كيف عملنا عن بعد مع ذوي الاحتياجات الخاصّة من مرحلة الطفولة المبكّرة خلال جائحة كورونا؟

ميراي علاء الدين

شغل سؤال "ماذا بعد؟" العالم كلّه إثر جائحة كورونا التي بلغ أثرها القطاعات كافّةً، لا سيّما بعد الإقفال التامّ والتزام المنازل. ومن صور هذا السؤال التي شغلت الأهالي في العالم العربيّ، تلك المتعلّقة بمصير العام الدراسيّ لأولادهم: ماذا عن مصير الطلّاب؟ وهل انتهى العام الدراسيّ قبل أن يبدأ؟ ما البديل؟ هنا، انطلقت تجارب مختلفة، وبدأت ترد إلى مسامعنا مصطلحات جديدة غزت مجتمعنا العربيّ مثل "التعليم online"، والتدريس الإلكترونيّ، والتعليم عن بعد.

كما رأينا مصطلحات جديدة، فقد عشنا تجربة غير مألوفة، مبهمة في بعض جوانبها، لكنّها _على حداثتها بالنسبة إلينا_ كانت الملاذ الوحيد والحلّ الأنسب لإنقاذ العام الدراسيّ، كرّس لها الطاقم التعليميّ الكثير من الوقت، وأعدّت المؤسّسات التعليميّة البحوث، وأنجزت التدريبات، فمنها ما كان منظّمًا مدروسًا مرتكِزًا على تجارب خارجيّة موثّقة، ومنها ما كان عشوائيًّا قيد التجربة، وبعضها كان دون المستوى المطلوب. كلّ ذلك يعتمد على قدرات البلد، والنظم التعليميّة المتّبعة فيه، بالإضافة إلى قدرات المدارس، ومراكز التعليم. في لبنان أيضًا كانت لنا عدّة تجارب في هذا المجال. لكلّ تجربة جديدة ميزاتها، وعوائقها، وسلبيّاتها، ونقاط قوّتها.

سأتحدّث في هذا المقال عن واحدة من التجارب الفريدة التي اختبرناها عن قرب في أحد المراكز المتخصّصة بالتدخّل المبكّر الذي يُعنى بذوي الاحتياجات الخاصّة في مرحلة الطفولة المبكّرة في لبنان.

بوصفنا جزءًا من أفراد الهيئة التعليميّة، كانت لنا تجربتنا الخاصّة في هذا المجال التي ميّزها عن غيرها صغر عمر المستفيدين، وحاجاتهم الخاصّة، واختلافها.

من هي الفئة المستفيدة؟

هم الأطفال الصغار، تحت سنّ السادسة، الذين جرى تحديدهم على أنّهم يعانون من الإعاقة، أو التأخّر في النموّ. ويأتي دور التدخّل المبكّر لتفادي تفاقم حدّة الصعوبات لدى هؤلاء الأطفال، والـتخفيف من تأثيرها في نوعيّة حياتهم في المستقبل، مع تعدّد اختلافاتهم: توحّد، شلل دماغيّ، اضطرابات جينيّة، أمراض وراثيّة، أمراض استقلابيّة، مشاكل سلوكيّة، اضطرابات حسّيّة... إلخ.

في المجمل، أغلب هؤلاء الأطفال يواجهون تحدّيات صحّيّةً، أو حركيّةً، أو ذهنيّةً، لذلك فإنّ نجاح الخطّة العلاجيّة الفرديّة يرتكز على تغطية هذه التحدّيات من كافّة الجوانب: الطبّيّة، والعلاجيّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، والدعم الأسريّ.

هكذا، كان لا بدّ لنا من التركيز على تدريب الأطفال على المهارات الأساسيّة، وتغطية احتياجات الأطفال العلاجيّة بالتوازي، عن طريق فريق متخصّص بالتدخّل المبكّر، مؤلّف من طبيب أعصاب أطفال، ومربّين متخصّصين، ومعالجين من الاختصاصات كافّةً (علاج فيزيائيّ، وعلاج وظيفيّ، وعلاج نفس-حركيّ، وعلاج نفسيّ، وعلاج نطق ولغة، ومتخصّصين في التعديل السلوكيّ، وغيرهم)، وذلك للبحث عن أسس التدخّل والعلاج عن بعد، ولمعرفة السلبيّات والإيجابيّات وكلّ ما يتعلّق بهذه المحاولة لخدمة الهدف الأساسيّ للتدخّل المبكّر بصورة تناسب كلّ طفل باختلافه وتميّزه.

في ظلّ الظروف الصعبة التي يمرّ بها لبنان، وضمن إمكاناتنا المتواضعة، بدأنا رحلة البحث عن طرق جديدة لمساعدة هذه الفئة من الأطفال، لكنّنا ارتطمنا خلال سعينا بعوائق مختلفة، بيد أنّها لم تطفئ عزيمتنا.

التحدّيات

كان أوّل التحدّيات انقطاع التيّار الكهربائيّ المتكرّر، وسوء شبكة الإنترنت. لذلك، كان من الصعب الالتزام بدوام عمل محدّد، فكان علينا التأقلم مع مواعيد وجود التيّار الكهربائيّ أو جودة الشبكة. كنّا نعقد اجتماعات الفريق على مراحل، أو حتّى خلال الليل حسب توفّر الأشخاص، وتزامن التغطية حسب أماكن سكنهم.

العثور على مراجع علميّة موثوقة حول التعليم عن بعد كان أيضًا من التحدّيات. جرت الاستعانة بمكتبات بعض الجامعات اللبنانيّة الإلكترونيّة. وجدنا بعض المقالات الأجنبيّة التي تتحدّث عن تقنيّات التعليم والعلاج عن بعد، لكنّ ذلك لم يكن كافيًا، بسبب مشكلة ثانية، وهي عدم إمكانيّة تطبيق هذه التقنيّات بحالتها المذكورة في المراجع الأجنبيّة على أرض الواقع لدينا، لعدم توافقها في عدّة نقاط مع بيئتنا الاجتماعيّة والثقافيّة، ولأنّها لا تراعي بدائيّة الموارد والبنية التحتيّة في بلدنا.

كان من ضمن الأمور التي يجب مراعاتها عدم إلمام الطاقم التعليميّ والعلاجيّ بتقنيّات التعليم، أو العلاج عن بعد، ولزوم توفير حاسوب أو لوح ذكيّ لكلّ طفل في ظلّ ظروف معيشيّة متواضعة لبعض الأسر، والصعوبات المادّيّة والاجتماعيّة لأغلب الأسر المستفيدة من هذه الخدمة، والمستوى التعليميّ الخجول لعدد من الأسر المستفيدة ممّا يصعّب عمليّة التواصل والشرح، وعدم إلمام أغلب الأهل بكيفيّة تشغيل تطبيقات التواصل عن بعد أو استعمالها، وعدم وثوق الأهل بهذا النوع من التعليم (التعليم عن بعد)، وسوء الظنّ به من حيث القدرة على إيصال المعلومات مقارنةً بالحضور الشخصيّ، وصغر سنّ الفئة المستفيدة التي تتطلّب وجود الأهل معهم في أثناء الحصّة ممّا يتعارض مع أوقات عملهم في بعض الأحيان، وضرورة الاعتماد على الأهل في تنفيذ بعض التقنيّات العلاجيّة على الرغم من عدم إلمامهم بها، وصعوبة إجراء بعض الاختبارات التي تتطلّب الحضور الشخصيّ للطفل خاصّةً في ما يتعلّق ببعض التقويمات العلاجيّة.

لذلك، كان علينا إجراء العديد من التعديلات على النماذج الأجنبيّة من هذه التقنيّة لتتناسب مع واقعنا. وبإمكانيّاتنا المتواضعة، كان من الصعب إيجاد حلول لأغلب هذه التحدّيات. لكن رغم الصعوبات، استمرّ الفريق بالبحث عن بدائل، وعن طرق استعاضة في بعض الحالات، فخضع لتدريبات أساسيّة عديدة خاصّة في المجال التقنيّ الإلكترونيّ والتواصل عن بعد. ثمّ بدأ بتنفيذ آليّات، واختبار طرائق مختلفة من التدخّل، وقد استمرّ بإجراء التعديلات عليها بعد فشل قسم منها، وعدم الرضا عن نتائج القسم الآخر، حتّى توصّل في النهاية إلى الأسلوب الأمثل في تنفيذ هذه التقنيّة لهذه المرحلة، مراعيًا متطلّبات التدخّل العلاجيّ والتعليميّ، وفي الوقت نفسه متطلّبات الحياة اليوميّة للأسر المستفيدة، وتسهيل التحدّيات التي كانت تعيق نجاح هذا التدخّل.

الإجراءات التنفيذيّة

وضعنا جدولًا منظّمًا بمواعيد الحصص مع مراعاة احتمال التغيير المفاجئ حسب المستجدّات، وحدّدنا أوقات الجلسات لكلّ طفل بحسب توقيت توفّر الكهرباء، أو بحسب توقيت انتهاء الأهل والإخوة من استخدام الإنترنت للعمل أو للدرس.
قمنا بتأمين بعض الألواح الذكيّة للأطفال الأكثر حاجةً، وتمرين الأهل على استعمالها في بعض التطبيقات المعتمدة مثل Skype، وZoom.

ركّزنا لدى وضع الأهداف على اهتمامات الأسر وأولويّاتها في التعامل مع أطفالها خلال العزل المنزليّ، وعلى تزويدهم بأساليب للتعامل مع احتياجات طفلهم في هذه الفترة، وتعزيز قدراته في الوقت نفسه.

اختُصرت الخطط الفرديّة لتحقّق الأهداف العلاجيّة والتعليميّة الأساسيّة التي يمكن تنفيذها عن بعد، وأُرجئ العمل على الأهداف التي تحتاج تدخّلًا مباشرًا. وحاولنا جمع أفراد الفريق الذين لديهم تدخّل مباشر مع الطفل في كافّة الجلسات المتعلّقة به، فاختصرنا بذلك الوقت، وعدد الجلسات، فزادت فعاليّة تنفيذ الخطّة، وتنسيق الفريق فيما بينهم ومع الأهل. كذلك، توطّدت العلاقة بين الأهل والفريق، وزادت الثقة بينهم ممّا ساهم في نجاح الجلسات.

أنواع الجلسات

النوع الأوّل كان الجلسات المباشرة مع الطفل، أي أن يكون المعالج/المعلّم أمام الحاسوب من طرف، والطفل من الطرف الآخر، ويكون التواصل بينهما مباشرًا، والتدخّل شبيهًا بالحصص الفرديّة المتزامنة، وذلك طبعًا مع وجود الأهل لصغر سنّ الأطفال، وفي بعض الأحيان كان يُطلب من الأهل مساعدة الأطفال على تنفيذ التمرينات، أو إعادة شرح التعليمات لهم.

النوع الثاني كان ينفَّذ بصورة خاصّة مع الأطفال الصغار، أو في حال صعوبة فهم الأطفال الأكبر سنًّا للتعليمات، أو لأسباب أخرى تمنع التواصل معهم مباشرةً، فكانت تعطى التعليمات والتمرينات للأهل مع تفاصيل تنفيذها، وكان يقع على عاتقهم تنفيذها مع أطفالهم، وتصوير النتيجة بالفيديو ليتمكّن الفريق من مساعدتهم في تنفيذها، والتصحيح إن استدعت الحاجة.

النوع الثالث من الجلسات كان جلسات دعم الأهل، وكانت تُجرى مع الفريق كاملًا، أو مع المتخصّص النفسيّ للإجابة على تساؤلات الأهل حول حالة طفلهم، أو لدعمهم هم نفسيًّا لتخطّي عبء هذه المرحلة.

للحفاظ على جودة الحصص، كانت تُجرى، إلى جانب ذلك كلّه، اجتماعات دوريّة مكثّفة للفريق لتقييم الجلسات التي كانت تسجّل وتحفظ لهذا الهدف، ويجري نقاش نقاط الضعف والقوّة في تنفيذها، فيحاول الفريق إيجاد أفكار للتعديل على الجلسات التالية، وتحديث الأهداف حسب متطلّبات الأهل المستجدّة وأولويّاتهم.

نجاحات ملموسة

حقّقت هذه التجربة نجاحات عديدةً، وكانت نتائجها في بعض الحالات تفوق التوقّعات، فكان القرار بالتركيز على إيجابيّات هذه التجربة التي لم تكن خجولة، وعلى الاستفادة منها في المضيّ قدمًا. بذلك، وتماشيًا مع الظروف المفروضة وبالإمكانات المتوفّرة، جرى إنقاذ العام الدراسيّ وبرنامج الأطفال العلاجيّ بأقلّ الأضرار، والمحافظة على قدراتهم الجسديّة والفكريّة من التراجع ضمن الشروط الصحّيّة المفروضة بالإضافة إلى العديد من الإيجابيّات الأخرى، وضمنها:

- اختصار الوقت والمسافة.
- حثّ الأهل والطلّاب، ومساعدتهم على مواكبة التطوّر التكنولوجيّ.
- المرونة في اختيار توقيت الحصص حسب متطلّبات وظروف المعلّم والمتلقّي.
- الاستمرار بتلقّي العلاجات اللازمة، ومساهمة الأهل في تنفيذها، ممّا حدّ من تراجع الحالة الصحّيّة للأطفال.
- إمكانيّة جمع عدد من المتخصّصين والمعلّمين في الحصّة العلاجيّة، أو التعليميّة الواحدة، ما زاد من ثقافة الفريق المتابع، وإلمامهم أكثر بقدرات الطفل وكيفيّة تحفيزها.
- زيادة التنسيق المباشر بين المتخصّصين والمعلّمين فيما يخصّ حالة الأطفال، ممّا زاد من فاعليّة الخطط الفرديّة.
- معرفة الأهل تفاصيل قدرات طفلهم عن كثب، ومشاركتهم المباشرة في تطويرها بمساندة الفريق المتابِع.
- الولوج إلى تفاصيل حياة الأسرة مع طفلهم، وهو ما ساعد في تعديل خطط التدخّل لتشمل الأسرة جميعها، لا الطفل وحده، فقد توسّعت لتشمل محيطه أيضًا.
- حثّ المعلّمين والمعالجين على الابتكار، وعصف الأفكار لخلق جوّ تفاعليّ محفِّز مع الأطفال خلال الحصص.
- إمكانيّة تسجيل الحصص ممّا يسمح للأطفال بإعادة مشاهدة الحصّة في وقت لاحق، لا سيّما في حال عدم تمكّنهم من حضورها مباشرةً في وقتها المحدّد.
- تعزيز العمل على مهارات الحياة اليوميّة، واستقلاليّة الطفل ضمن بيئة الطفل الطبيعيّة.
- زيادة الوقت الذي يجمع الأهل بأطفالهم خلال النهار بطريقة مجدية.
- إحساس الأهل بتطوّر قدرات طفلهم بصورة مباشرة بعد مشاركتهم الشخصيّة في هذا التدخّل، وهو ما زاد ثقتهم بهذه التقنيّة، وفتح آفاقًا جديدة لديهم فيما يتعلّق بمستقبل طفلهم كانوا قد تجاهلوها، أو تجنّبوا التفكير بها سابقًا.
- كسر الروتين التعليميّ، واكتساب الأطفال لمهارات تقنيّة جديدة تتعلّق بالتعلّم عن بعد.

لذلك كلّه، قرّر الفريق الاستمرار باعتماد هذه الطريقة مع بعض الأسر حتّى بعد انتهاء الحجر المنزليّ، لما أظهرته من نجاحات في مجالات مختلفة على الرغم من أنّ نتائجها لم تكن مرضيةً في بعض الحالات، وعلى الرغم من فشلها كلّيًّا في بعض الحالات الأخرى، فإنّ ذلك حدث لأسباب متعلّقة بظروف العائلات الشخصيّة، أو بالمستوى الثقافيّ، أو لأسباب بيئيّة، أو تقنيّة محضة.

وقد أُدرجت هذه الطريقة رسميًّا ضمن برنامج الخدمات المعتمد لدينا في متابعة الأسر والأطفال، وثمّة أنواع عديدة من التدخّل والخدمات التي أصبحت تعتمِد كلّيًّا على طريقة التدخّل عن بعد، أو يجري دمجها مع المتابعة المباشرة حسب متطلّبات كلّ أسرة منفردة، وامتيازاتها.

ميراي علاء الدين
مدرّسة مقرّر التأخّر الذهنيّ واضطرابات النموّ الشامل
لبنان

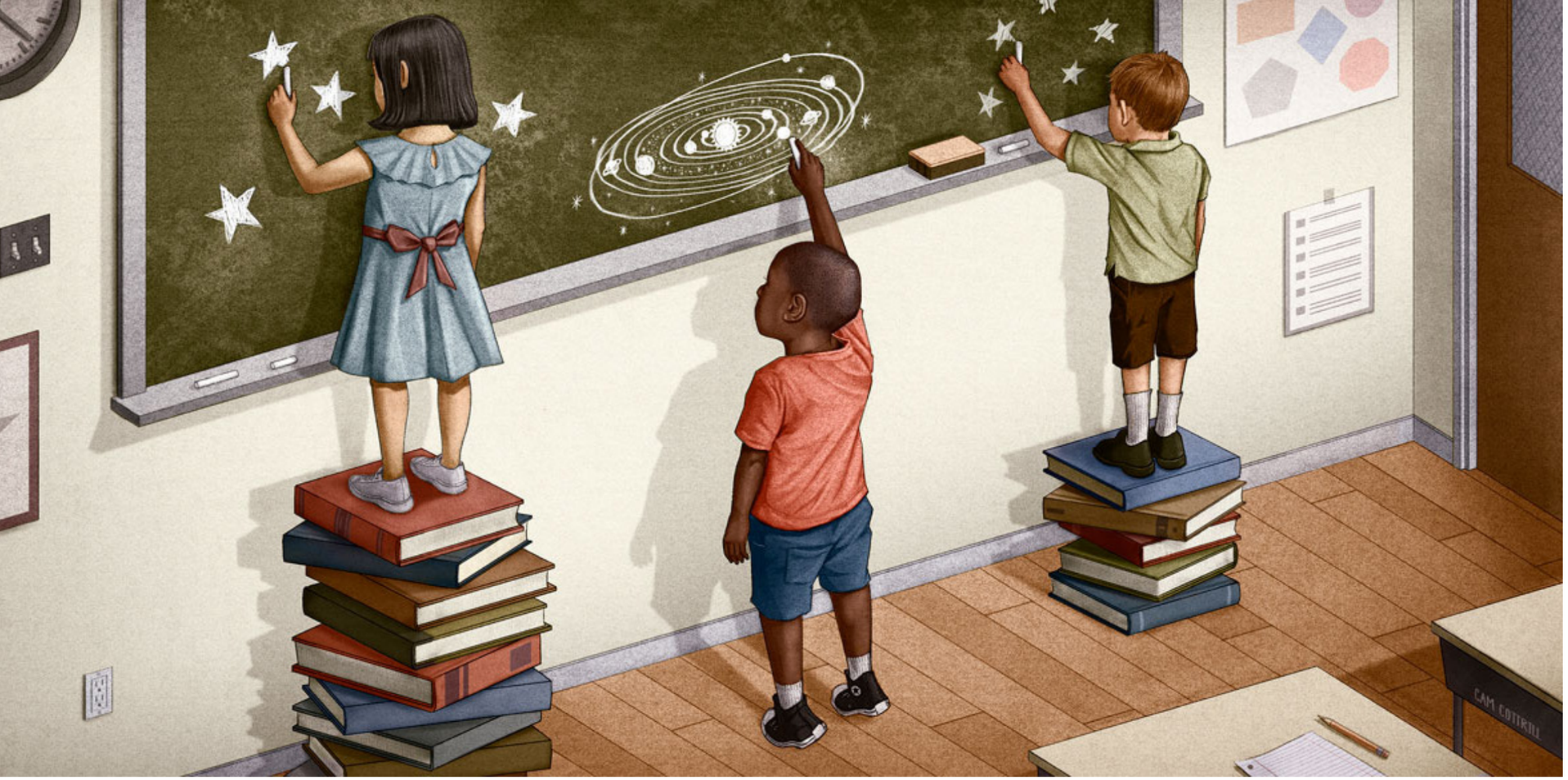
مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

"طلبة لا يحتاجون معلّمًا"

محمد تيسير الزعبي



خلال عملي معلّمًا ثمّ مدرّبًا للمعلّمين، لاحظت أنّ أسئلة المعلّم تركّز عادةً على كيفيّة تعليم الطلبة قليلي التحصيل الدراسيّ، أو كيفيّة التعامل مع الطلبة المشاغبين، وقلّما سمعت أسئلةً عن التعامل مع الطلبة "الموهوبين"، ولدى سؤال إحدى المعلّمات عن سبب ذلك، قالت: "هؤلاء طلبة لا يحتاجون معلّمًا!"، وأنا أرى أنّ التخلّص من هذه الفكرة أمر مهمّ ضروريّ، إذ إنّ المعلّم يجب أن يعمل عمل الأنزيم لعمليّة تعلّم الطلبة جميعهم، ويجب أن يجد الطلبة الموهوبون في التعلّم المقدّم لهم شيئًا جديدًا يستفيدون منه، ويضيفونه إلى خبراتهم. ويبدو لي أنّ العلّة وراء هذه النظرة المعيبة إلى علاقة المعلّم بالطالب الموهوب هي تركيز النظم التعليميّة على الاختبارات التحصيليّة، فتجعلها هدفًا في ذاتها.

يهدف هذا المقال إلى إكساب المعلّمين نظرةً جديدةً نحو الطلبة الموهوبين، وسبل اكتشافهم، وشروط عمليّة تحديدهم، وأساليب دعم تعلّمهم في سبيل ألّا نهمل جزءًا من الطلبة بسبب كونهم يتجاوزون الاختبارات التحصيليّة بيسر.

ما هي الموهبة؟

طال اختلاف الباحثين على تعريف الموهوب، والتقت جهودهم عند بعض العناصر التي ينطلقون منها في تعريف مخصّص لهذا الطالب المختلف. مثلًا يرى جروان (2016)، أنّ الموهبة "قدرة فطريّة أو استعداد موروث" تحتاج إلى اكتشاف وصقل. وينقل صبحي (2002)، عن مؤتمر عقد في برشلونة تعريفًا شاملًا توصّل إليه المؤتمرون: "الموهبة العقليّة هي سمة إنشائيّة تتشكّل في القدرة العامّة (الذكاء)، والقدرة على التفكير الإبداعيّ، والتحصيل الأكاديميّ رفيع المستوى إلى جانب الخصائص السلوكيّة".

لكنني أرى أنّ حصر الموهبة في الأسباب الوراثيّة يترك لدى الطلبة انطباعًا سلبيًّا بأنّها السبيل الوحيد للوصول إلى الموهبة، ممّا يجعل الطلبة يستسلمون لهذه الحصريّة، وهذا ما يجعلهم لا يبذلون جهودًا لتحقيق سمات الطالب الموهوب، ويبرّرون لأنفسهم عدم إظهار مواهبهم أو صقلها. بعد ذلك، أليست كلمة موهبة تشمل كلّ ما نمنحه بوصفه هبةً، ومن ذلك أمور خارجة عن إرادتنا آتية من البيئة لا من الوراثة؟

وعن سمات الطالب الموهوب، يعدّد عياصرة وإسماعيل (2012)، عددًا كبيرًا من المؤشّرات التي يستند إليها المعلّم في إطلاق وصف موهوب على طالب ما، منها: امتلاك الشغف المعرفيّ، والخيال الواسع، والفضول الذي يدفع إلى طرح الأسئلة وإثارة النقاشات، والقدرة على الربط العميق بين الآراء والأحداث، وإدراك العلاقات، وسهولة التعلّم، والتنوّع في الرغبات والميول، وابتكار الأساليب، والانتباه الدقيق للمحيط، والتعبير الواضح الدقيق، والاستقلاليّة في العمل إلى جانب إتقان العمل ضمن فريق، وخصائص أخرى تتعلّق بحدّة الذاكرة وسعة الاطّلاع.

يجب أيضًا أن نميّز بين مصطلحات كثيرة هنا، فالطالب المتفوّق دراسيًّا، والطالب المبدع، والطالب الشغوف، والطالب المنضبط... إلخ، ليست أسماءً تطلق بصورة تبادليّة، إذ ثمّة فروق بين هؤلاء الطلبة، لكنّ الخلط قد يأتي أحيانًا من وجود طلبة يمكن تصنيفهم في هذه الدوائر جميعها معًا. أحاول هنا أن أتناول الطلبة الذين ينظر إليهم بعض المعلّمين على أنّهم "لا يحتاجون معلّمًا" بسبب تحلّيهم بقدرات خاصّة تجعلهم عرضةً لأن يكونوا ضحيّة إهمال المعلّمين لهم في الدروس الموجّهة إلى أقرانهم.

شروط اكتشاف الموهوبين

هنا، علينا ذكر أنّ من واجب المعلّم التخلّص من أيّ انحياز لديه تجاه أحد الطلبة على حساب آخر، إذ يجب ألّا يطلق وصف موهوب على أنّه مكافأة لطالب نظير اشتراكه في الأنشطة المدرسيّة المتنوّعة، وعلى المعلّم الذي يجري اختبارات الموهبة، ومقابلات الكشف عنها أن يتلقّى تدريبًا متخصّصًا، وأن يضفي طابعًا من السرّيّة على أدوات اكتشاف الموهبة قدر الإمكان، وأن يراعي كلّ ما من شأنه أن يضمن نزاهة التقييم وصدقيّة الاختبار.

حسب جروان (2016)، فإنّه لكي تكون عمليّة تحديد الطلبة الموهوبين دقيقةً وصادقةً فإنّها تمرّ بثلاث مراحل من الاختبارات والمقابلات. تتضمّن المرحلة الأولى اختبارات

المعلومات العامّة، وقياس نسبة الذكاء، ومستوى تحصيل الطلبة المستهدفين أكاديميًّا، وهذه الاختبارات يعدّها فريق من الخبراء والمتخصّصين في رعاية الموهوبين، ثمّ يدرّبون المعلّمين على إجرائها في المدرسة، وكيفيّة تصحيحها واستخلاص النتائج وذكر المؤشّرات الدالّة عليها. وتتضمّن المرحلة الثانية مهمّات أو نشاطات تظهر ميول الطالب واهتماماته وعمق ثقافته ومهاراته، مثل الانخراط في حلقات حوار أو تصميم أنشطة حاسوبيّة أو أنشطة أدائيّة وتمثيليّة، ويشرف عليها متخصّصون من المدرسة. وفي المرحلة الثالثة يقدّم أولياء الأمر، أو مديرو المدارس، أو المعلّمون السابقون، أو أيّة أطراف تعمل مع الطالب توصيات توثّق حوادث أو قصصًا تبرز الموهبة.

إنّ دقّة التصنيفات والنتائج تتطلّب معايير متّفقًا عليها بين المقيّمين، يخضع لها الموهوبون على نحو متساوٍ، ويشترك في فحصها عدد من المتخصّصين يتّخذون القرار دون ضغوط، بل وبمبرّرات ومؤشّرات مقنعة مبنيّة على أدوات علميّة، لا انطباعات ذاتيّة، أو مصالح شخصيّة.

دعم تعلّم الموهوبين

هذه المسؤوليّة تقع على عاتق أعضاء المجتمع المدرسيّ كافّةً. أولى الخطوات التي تنمّي الموهبة أن نضع الطالب مع أقران يشابهونه في المستوى والمواهب، ذلك أنّ التنافسيّة الإيجابيّة ستكون في أعلى درجاتها بين الطلبة، وتدفعهم لاستثمار مواهبهم وإظهارها بأساليب لافتة، وهذا لا يعني تجميع الموهوبين في صفوف منفصلة، بل أن يكونوا في محيط يستثير مواهبهم.

من جهة أخرى، علينا المحافظة على حماس الطلبة الموهوبين نحو مواهبهم عاليًا، وأنّ نوفّر البيئة التعليميّة المناسبة التي تلبّي الحاجات المختلفة للموهوب، وأن تشمل البرامج المقدّمة للموهوب النواحي السلوكيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتعليميّة، وأن نراعي أوقات تنفيذها داخل المدرسة، وبعد انتهاء اليوم المدرسيّ، عبر مهمّات واضحة تحقّق مهارات عميقةً مثل "مهارات حلّ النزاع، والتفكير النقديّ، والتحليل الإبداعيّ".

من الأنشطة اللّاصفيّة التي تتيح للمعلّمين دعم الموهوبين داخل المدرسة وخارجها، تنظيم مناظرات بين الطلبة الموهوبين في مواضيع مختلفة، بحيث يتولّى الموهوبون الإعداد الكامل لهذه المناظرة، من تحديد الموضوع إلى بناء الحجج، وتشكيل الفريق المؤيّد لموضوع المناظرة، والفريق المعارض، ويكتفي المعلّم بالإشراف ورصد التطوّرات.

داخل المدرسة أيضًا، يمكن تنظيم فعاليّات يديرها الموهوبون مثل محاضرات متخصّصة، تستضيف فيها المدرسة خبيرًا في موضوع معيّن فيقدّم الموهوب الضيف، ويستقبل أسئلة المشاركين، ويدير الحوار بين الضيف والجمهور.

يمكن للمدرسة أيضًا عقد حلقات نقاش متخصّصة في موضوع معيّن يديره أحد المعلّمين ويشارك في النقاش موهوبون، فيثيرون الأسئلة، ويبرزون التعدّد والاختلاف في وجهات نظرهم الشخصيّة بما يتيح لهم إثبات حضورهم، وإظهار مهاراتهم ومواهبهم في العرض والتحدّث وتناسق الأفكار والفهم العميق.

في الجانب التعليميّ، فإنّ المدرسة تستطيع، بإشراف قسم الإرشاد المدرسيّ، أن تستثمر مهارات الموهوبين في دعم الأقران المتعثّرين دراسيًّا، سواءً داخل صفوف الموهوبين أو خارجها، وفق برنامج منظّم لا يتعارض مع جدول حصص الموادّ الدراسيّة.

كي تغطّي برامج تعليم الموهوبين وقت الموهوب خارج المدرسة، بالإمكان الطلب منهم إجراء البحوث فرديًّا أو جماعيًّا في مواضيع معيّنة، أو أن يجروا عددًا من المقابلات مع أصحاب سير ملهمة من المؤلّفين، أو المتخصّصين، أو أصحاب البصمات من ذوي المواهب القريبة من مواهبهم.

لأنّ دور المدرسة يمتدّ إلى المجتمع ومساعدة أفراده، فإنّ المدرسة تستطيع استثمار مهارات الموهوبين خارج الصفّ، بطرح مبادرات مجتمعيّة بنّاءة إيجابيّة مثل تقديم أنشطة مهاريّة في مراكز رعاية الأيتام، ودور رعاية المسنّين، والمراكز الثقافيّة والمكتبات العامّة والنوادي، كي يجري الموهوبون أعمالًا تطوّعيّةً وتعلّميّةً وفق برامج محدّدة آمنة تقنيًّا وإداريًّا.

نجاح هذه الأنشطة في تطوير مواهب الطلبة يجب أن يرافقه تنسيق كبير بين المدرسة والأسرة، فالمدرسة تحرص على التعامل مع الموهوب بطريقة احترافيّة، وبإشراف خبراء، إضافةً إلى تأهيل المعلّمين وتدريبهم على أساليب رعاية متخصّصة بهذا النوع من الطلبة، وإلى جانب هذا الدور، تقوم المدرسة على توعية الأسرة بأهمّيّة الأنشطة التي تنفّذها، وضرورتها لرعاية موهبة أبنائها في التكيّف مع مواهبهم، ومع المنهج الدراسيّ، والمجتمع الذي يعيشون فيه.

إنّ جهود دعم الموهوب قد تواجهها بعض التحدّيات التي من بينها رفض الأهل انخراط ابنهم في أنشطة خارج غرفته الصفّيّة أو المدرسة، وحصر اهتمامها بتحصيل ابنها الدراسيّ وبقاء علاماته عاليةً، وأن يبقى الأوّل في صفّه.

في إحدى المدارس التي عملت فيها معلّمًا للمرحلة الأساسيّة المتوسّطة قرّرت المدرسة تسريع عدد من الموهوبين، لكي يجتازوا صفّين دراسيّين في العام الدراسيّ الواحد، لكنّ عائلة أحد الطلبة الذين اجتازوا الاختبارات والمقابلات، وانطبقت عليهم شروط التسريع رفضوا ذلك، وقرّروا إبقاء ابنهم ضمن مرحلتهم العمريّة العاديّة، وأن يبقى مع زملائه الذين بدأ معهم الدراسة منذ الصفوف الأولى. لذلك، فللتأكّد من أن يأخذ الأهل والطالب قرارًا مبنيًّا على البيّنات، فإنّه لا بدّ من توضيح ظروف هذا التسريع لهم بصورة دقيقة، فقد يختلف القرار بعد التوضيح.

خلاصة

إنّ اكتشاف الطلبة الموهوبين في المدرسة أو في المجتمع أو في أيّ مكان أمر ضروريّ مهمّ، يساعد على تطوير البرامج التعلّميّة المتخصّصة التي تجعلهم أكثر إبداعًا، وتستثير دافعيّتهم؛ لإخراج مواهبهم بالطريقة الفضلى، وتوظيف هذه المواهب بما يخدم المحيط الذي يكونون فيه، لذلك فإنّ على وزارات التربية والتعليم اعتماد برامج حديثة لرعاية الموهوبين، وإكساب المعلّمين مهارات اكتشافهم وتصنيفهم، ورفد المناهج بالمهارات التي تمكّن الموهوبين من إظهار مهاراتهم وإبداعاتهم.

محمد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة
الأردنّ

المراجع

- تيسير، صبحي. (2002). عرض ومراجعة لكتاب دليل المعلم والأسرة في رعاية الموهوبين من تأليف لويس بوركر. *مجلة العلوم التربويّة*. (1). 12-25.
- جروان، فتحي. (2016). *الموهبة والتفوّق*. ط7. دار الفكر.
- عياصرة، سامر وإسماعيل، نور. (2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوّقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. *المجلّة العربيّة لتطوير التفوّق*. *3*(4). 97-115.

مقال

أحبّ الغلطات الإملائيّة

تسنيم عوض

مقدّمة

مع انتهاء الطلّاب من أداء التقييمات التشخيصيّة أوّل العام الدراسيّ في مادّة اللغة العربيّة، التي تشمل: (القراءة، وفهم المقروء، والكتابة)، لاحظت أنّهم يواجهون تحدّيًا في مهارة الكتابة الإملائيّة، والظاهر أنّهم يخلطون بين الفتحة والألف، والضمّة والواو، والكسرة والياء، أي إنّهم يكتبون بهذه الطريقة: (النافيذة، السدسة، الأعشب، الفيراخ، الأيّم، الأشجاري، يوريد، يفتريسه، أشكركي). اتّضح لدى مراجعة حروف اللغة العربيّة معهم، أنّ الطلّاب يركّزون عند لفظ الحرف بصورة منفصلة على اسم الحرف، لا صوته، وعلى اسم الحركات، لا صوتها. هذا يؤدّي إلى انتفاء قدرة الطالب على الربط بين الشكل والصوت، وهذا ما أدّى إلى وجود هذا التحدّي.

من هنا أتت فكرة هذا المقال، الذي يقدّم أنشطةً متنوّعةً لتعليم الطلبة التفريق في الكتابة بين حروف المدّ الطويل والحركات القصيرة. وهي تلخيص ما جرّبته مع طلّاب الصفّ الثاني الابتدائيّ الفئة العمريّة (8) سنوات، وعددهم (14) طالبًا، لإكسابهم هذه المهارة.

مرحلة التحدّي

لدى اكتشاف هذا الضعف في الإملاء، كان ما يشغل تفكيري كيف أجعل الطلّاب يتجاوزون هذا التحدّي؟ في الوقت نفسه، كنت أريد أن يتجاوزوه بسهولة، دون الشعور بالضغط أو النقص؛ إذ إنّ تعلّم الأطفال في المرحلة الابتدائيّة أمر مهمّ جدًّا، فهي المرحلة المؤسِّسة لمستقبل الطفل التعليميّ التي يتعلّم خلالها المبادئ الأولى، ويحبّ العلم، ويتعلّق به، ويصبح من الشغوفين في التعلّم وزيادة المعرفة، وقد يحدث معه عكس هذا، فيكره العلم، وينفر منه، وهو ما قد يحطّم مستقبله التعليميّ. لذلك، وظّفت مجموعةً من الأنشطة التفاعليّة التي تعتمد على الطلّاب بصورة رئيسة، وتعتمد على الموادّ المحسوسة وشبه المحسوسة. والسبب وراء ذلك أنّ تعلّم الطلّاب بالمحسوسات يحقّق التوازن في شخصيّة الطلّاب، وينمّي الذاكرة والتفكير والإدراك، ويشجّع على الاكتشاف والاستنتاج، ويتيح الفرصة للتعبير عن النفس والأفكار، ويزيد من دافعيّة الطلّاب.

ظهر أيضًا أنّ الطلّاب يتقنون مهارة القراءة جيّدًا، وهي من نقاط قوّتهم. ولأنّ القراءة إحدى أهمّ وسائل التعلّم الإنسانيّ، ولتلازم مهارتي القراءة والكتابة، إذ إنّ القراءة تساعد على إغناء ذاكرة الطالب وتعزّز قدراته في الكتابة والاستماع والحوار، فإنّه حين يرى الكلمات والحروف، ويلاحظ تركيب المفردات باستمرار، يصبح من السهل عليه أن يكتب بصورة سليمة. إنّ هذا من أساسيّات تنشئة الفرد المتعلّم مدى الحياة.

تلمّس الحلّ

انطلاقًا من فكرة أنّ الاعتماد على نقاط القوّة يساعد في تجاوز نقاط الضعف، وقع الاعتماد على القراءة لتساعدنا في تجاوز نقاط الضعف في كتابة الطلبة. هكذا، بدأنا بتخصيص جداريّة في الصفّ، وجداريّة على موقع إلكترونيّ، تحويان أغلفة الكتب التي نقرأها يوميًّا. وبدأت بنفسي، فوضعت الكتاب الذي كنت أقرؤه.

لفتت الجداريّة انتباه الطلّاب، وشرحت لهم فكرتها، وأخبرتهم عن الكتاب الذي أطالعه الآن، فتحمّسوا كثيرًا. كان الطلّاب كلّ صباح يخبرونني بأسماء القصص التي أتمّوا قراءتها في موقع «اقرأ بالعربيّة»، وكنت بدوري أضيف غلاف القصص في جداريّة الصفّ، وفي الموقع الإلكترونيّ. كانت دافعيّتهم للقراءة تزيد يومًا بعد يوم، وأذكر هنا طالبةً كانت تقرأ قصصًا من مكتبة المنزل، ظلّت تحضرها لكي أقوم بتصوير الغلاف، وألصقه على الجداريّة. كانت عبارتهم الأثيرة: «وأنا أيضًا قرأت هذه القصّة». وبالتزامن مع التركيز على القراءة، بدأنا بالتركيز على الكتابة لنتخطّى نقطة الضعف، وكانت مجموعة الأنشطة التفاعليّة المستخدمة تعتمد على الطلّاب، وتعتمد على الموادّ المحسوسة، وشبه المحسوسة.

صمّم ثمّ عبّر بالكتابة

يعتمد النشاط على اختيار مجموعة من المحسوسات الموجودة في البيئة الصفّيّة، يستخدمها الطالب في إنشاء تصميم معيّن وفقًا لخياله، ثمّ يقوم بالتعبير عن التصميم كتابيًّا سواءً بجملة، أو بفقرة، أو بقصّة قصيرة، حسب مستواه.

• نختار مجموعةً من الأدوات من داخل الغرفة الصفّيّة.

ملاحظة: كنّا نحتفظ بالأدوات التي نستخدمها في أنشطة الموادّ الدراسيّة (مثل وحدات البحث، اللغة العربيّة، الرياضيّات)، ثمّ نستخدمها في النشاط نفسه.

• يأخذ الطالب الأدوات التي تناسب تصميمه من الأدوات المتوفّرة.

• يبدأ كلّ طالب بالتصميم وفقًا لمخيّلته. في هذا التصميم لا يوجد تصميم صحيح، وتصميم غير صحيح.

• بعد الانتهاء من التصميم، يعبّر كلّ طالب عن تصميمه كتابيًّا إمّا بجملة، أو بفقرة، أو بقصّة حسب مستواه.

• في أثناء الكتابة، يأتي دور المعلّمة، أي التأكّد من كتابة الطلّاب إملائيًّا بإعطاء التغذية الراجعة الفوريّة.

ملاحظة: هنا لا نخبر الطالب بموطن الغلطة مباشرةً، بل نطلب منه إعادة قراءة الكلمة، ومقارنة القراءة بالمكتوب إلى أن يكتشف الغلطة ويعدّلها بنفسه.

أبدى الطلّاب حماسًا كبيرًا للنشاط. أتذكّر أنّ الأدوات في أوّل نشاط كانت: أطباقًا ورقيّةً، وأوراق شجر، وملاعق بلاستيكيّة، وألوانًا مائيّة. وظننت أنّهم سيصمّمون داخل الطبق، ثمّ تفاجأت بإمساكهم الأطباق وقصّها. منهم من قصّ الأطراف، ومنهم من قصّ الطبق من المنتصف، ومنهم من قصّه على هيئة فارس. تأكّدت حينها أنّه لا يمكن التنبّؤ بما يجول داخلهم، علينا فقط تحفيزهم ليظهروا ما لديهم.

بعد انتهائهم من التصميم، باشروا بالكتابة. بدأ كلٌّ منهم يكتب قصّة تصميمه. منهم من صمّم قاربًا، وكتب قصّة قاربه. منهم من صمّم شجرة نخيل، وكتب جملة عنها. أتذكّر أيضًا أنّ طالبًا صمّم رجلًا آليًّا. في أثناء كتابتهم، يأتي دوري بالتنقّل بينهم لإعطاء التوجيهات حول التفريق أثناء الكتابة بين الفتحة والألف، وبين الضمّة والواو، والكسرة والياء. كنّا نركّز على التفريق بين لفظ حروف المدّ والحركات. نمدّ الحروف صوتيًّا إلى أقصى ما يمكن مع تمثيل بعض الحركات برفع الأيدي إلى السماء مع الألف، والجريان مثل النهر مع الواو، والنزول إلى وادٍ سحيق مع الياء. كان الطلبة يضحكون من الحركات التي أمثّلها. أمّا الحركات الصوتيّة القصيرة، فمثّلناها بحركة الشفاه فقط.

مع هذه الخطوات، يجب الالتزام بقاعدتين، أوّلًا: إلغاء عامل الوقت، وعدم انتظار النتيجة الفوريّة؛ فالاستمرار على الوتيرة نفسها بالهدوء نفسه هو ما سيصل بك إلى النتيجة التي تسعى إليها. ثانيًا: الحفاظ على هدوء الطلّاب، وعدم إشعارهم بأنّهم تحت ضغط التنفيذ الفوريّ. حافظنا على استمراريّة النشاط طيلة الفصل الدراسيّ الأوّل، وكنّا ننفّذه مرّةً كلّ أسبوعين.

تنبّأ بأحداث الدرس

لأنّه كان لا بدّ من ترسيخ التعلّم يوميًّا، وظّفنا أنشطةً متنوّعة بصورة يوميّة. ومنها في مادّة اللغة العربيّة نشاط (تنبّأ بأحداث الدرس)، الذي يجري على الصورة الآتية:

• عرض عنوان الدرس وصورته.

• ربط الصورة بالمعرفة السابقة. مثال: إذا كانت الصورة عن الألوان، فيشارك الطلّاب المعلومات التي يعرفونها عن الألوان.

• ينظر الطالب إلى الصورة ويقرأ العنوان، ثمّ يتنبّأ بأحداث الدرس كتابيًّا، فيبدأ بجملة على نحو: أتوقّع أنّ الدرس سيتحدّث عن كذا وكذا.

• يعرض الطلّاب التنبّؤ الخاصّ بهم.

• تقرأ المعلّمة الدرس.

• يقيّم الطالب التنبّؤ، هل هو قريب أم بعيد؟ من خلال استخدام الوجه الضاحك، أو الوجه الحزين.

ملاحظة: لا يوجد تنبّؤ صحيح وتنبؤ خطأ، بل نقول: تنبؤ قريب من أحداث الدرس، أو تنبّؤ بعيد عن أحداث الدرس، ويجب توضيح معنى التنبّؤ قبل البدء بالنشاط.

في أثناء كتابتهم، كنت أستمرّ بالتنقّل بينهم، وإعطاء التوجيهات حول التفريق بين حروف المدّ والحركات.

استكشف ثمّ تأمّل

ضمن وحدات البحث في منهاج البكالوريا الدوليّة، استخدمنا المحسوسات بصورة دائمة وفقًا لموضوع الوحدة، فطبّقنا نشاط (استكشف ثمّ تأمّل) كما يأتي:

• توزيع المحسوسات المراد استكشافها على الطلّاب، مثل: (بذور، أزهار، شتلات).

• يستكشف الطالب خصائص، أجزاء، مكوّنات هذه المحسوسات.

• يشارك المعلّمة استكشافه، وملاحظاته شفويًّا.

•يلصق المحسوسات على دفتر الوحدة، بالطريقة التي تتوافق مع خياله.

• يكتب تأمّلاته عن هذه المحسوسات.

مثلًا: في وحدة البحث «نتشارك الكوكب»، تحدّثنا عن النباتات، وبدأنا باستكشافها من البذرة حتّى تصبح شجرةً كبيرةً.

بدأنا بالبذور، فاستكشف الطلّاب مجموعةً من البذور وفقًا لما يأتي: الشكل، وقابليّة أكلها، ووجود قشرة، وكونها من ذوات الفلقة أو الفلقتين. بعد الاستكشاف عمد الطلّاب إلى إلصاق البذور على دفاترهم وفقًا للطريقة التي تناسب خيالهم، فمنهم من ألصقها على هيئة وجه ضاحك، ومنهم من ألصقها على هيئة وردة، وكتب كلّ طالب تأمّله عن هذه البذور المتنوّعة، وأثناء كتابتهم للتأمّلات، أتنقّل بينهم لأعطي التوجيهات حول الإملاء.

تلمّس الأثر

مع نهاية الفصل الأوّل، كنت أرى وعي الطلبة حول الكتابة الإملائيّة السليمة يرتفع. إذا شكّ الطالب بإملاء كلمة ما، كان يتوجّه مباشرةً إلى اللوح يكتبها، ويتأكّد منّي إن كانت صحيحةً أو بحاجة إلى تعديل. لقد أظهروا دافعًا للكتابة بإملاء سليم. من الجدير بالذكر هنا أنّهم تصدّروا موقع (اقرأ بالعربيّة) لمدّة ثلاثة أشهر متتالية بوصفهم أصحاب أعلى نسبة قراءة مقارنةً بغيرهم من صفوف المرحلة الابتدائيّة. تجاوزت الكتابة والقراءة كونهما مهارتين عندهم، لقد باتت الواحدة منهما عادةً نمارسها بشغف وحماس.

مع بداية الفصل الدراسيّ الثاني كان على الطلبة تعلّم سرد القصص، وكتابتها وفقًا لعناصرها وأجزائها، والتعبير عن أحداث القصّة بالرسم، وقد حافظنا على الوتيرة نفسها في الكتابة وتوجيه الملاحظات في حال وجود أيّة غلطات بالاستمرار في توظيف الأنشطة السابقة ضمن الموادّ المختلفة. قلّت الغلطات الإملائيّة بنسبة كبيرة، وزاد وعي الطلبة بضرورة كتابة الكلمات كتابةً إملائيّةً صحيحةً. استمرّوا بالتوجّه إلى السبّورة للتأكّد من إملاء بعض الكلمات، حتّى إنّ بعض الطلّاب كانوا يتوجّهون إلى زملائهم ليتأكّدوا من إملائهم. شعرت حينها أنّني حصلت على مكافأتي. لا يوجد جائزة في الحياة تضاهي هذه اللحظات. أحببت قصص الطلبة جدًّا، ولا زلت أذكر بعض أسمائها (أحمد والكلب ماكس، النمر الضائع، في بيت جدّي، عمر وعمّار).

فكّر وعبّر

لأنّ مدرستنا تعمل بنظام الثلاثة فصول، طرحت على نفسي مع بداية الفصل الدراسيّ الثالث سؤالًا: ما النشاط الجديد الذي سأربطه بمهارة الإملاء؟ كان من الممكن أن أستمرّ بعمل النشاطات السابقة فقط، لكنّني كنت أريد أن أُشعِر الطلّاب بالتجديد والتحفيز، ونستمرّ على الوتيرة نفسها في الحماس والنشاط. خطر لي استخدام بطاقات الصور الجاهزة الملوّنة أو المفرّغة التي تتيح الفرصة لمن يحبّ إضافة لمسته في التلوين، وسمّينا النشاط (اختر، فكّر، عبر كتابيًّا). عند مشاورتهم، اقترح الطلّاب أن نخصّص وقت الصباح لتنفيذ هذا النشاط. وهو كما يأتي:

• اختر: يختار الطالب إحدى بطاقات الصور الموجودة.

• فكّر: يفكّر الطالب كيف سيعبّر عن بطاقة الصورة.

• عبر كتابيًّا: يعبر الطالب عن الصورة بكتابة فقرة، أو قصّة، أو نصّ إجرائيّ.

عندما بدأنا بالتطبيق، اتّضح لي أنّ أخطاء الطلّاب الإملائيّة بدأت بالاختفاء. مع الاستمرار والمثابرة في تنفيذ الأنشطة في الموادّ جميعها، استطعنا تخطّي هذه الأخطاء.

تأمّلات شخصيّة

في كثير من الأحيان نواجه تحدّيات في حياتنا العمليّة، أو مسيرتنا العلميّة، أو على المستوى الشخصيّ، وربّما نحتاج إلى أفكار وأساليب وأدوات بسيطة لتجاوز هذا التحدّي. في الوقت نفسه، نحتاج بدايةً أن نعترف بوجود التحدّي، وأن نتقبّله بكلّ مشاعر الراحة والهدوء لكي نستطيع البحث عن نقاط القوّة التي تمكّننا من الانطلاق لتجاوزه. بعد ذلك، من المهمّ التحلّي بالاستمراريّة بكلّ جدّ وانضباط. هكذا، أستطيع تغيير ما أحتاج تغييره، أستطيع تخطّي كلّ التحدّيات، أستطيع أن أترك بصمتي في هذا العالم.

كلّ عام دراسيّ هو بداية جديدة، ورحلة لكلٍّ من الطلّاب والمعلّم. تجد نفسك كلّ عام تتعرّف على طلّاب جدد بوعي جديد، بثقافات ومعرفة جديدة، بمستويات مختلفة من التفكير، وباختلاف طريقة التعلّم، وفي كلّ عام مع نهاية أوّل يوم، أكون أقرب ما يمكن مع هؤلاء الطلّاب، ونبدأ برحلتنا بكلّ سعادة، لأنّ علاقة الطالب بالمعلّم هي الأساس في حبّ الطالب لمادّته الدراسيّة، فكم سمعنا عن طلّاب تفوّقوا في دراستهم بسبب معلّمهم، وكم من الطلّاب تخطّوا كثيرًا من التحدّيات بسبب حبّهم لمعلّمهم. عالم الأطفال عالم نقيّ مليء بالطاقة. إنّ لديهم الكثير لنتعلّمه. فلننظر فقط إلى ما في دواخلهم، ولنحفّزه على الظهور. عند ذلك، سيكون العام الدراسيّ استثنائيًّا عندك كما كان عندي.

تسنيم عوض
معلّمة لغة عربيّة
الأردنّ/ قطر

مقال

الجولات التدريسيّة

اقتباس تطبيق طبّيّ لتحسين ممارسات مجتمع المدرسة

سوسن أبو حمّاد

مقدّمة

لا أستطيع حصر عدد المرّات التي فكّرت فيها بصفتي مديرة مدرسة في إمكانيّة أن أكون في أكثر من صفّ ومرفق من مرافق المدرسة في وقت واحد، أن أستنسخ من نفسي نسخًا عدّةً تكفي للصفوف والمرافق كلّها لأواكب عمليّة التدريس بكلّ مستوياتها. أعتقد أنّ هذه الفكرة خطرت ببال كلّ قائد مدرسيّ تعنّى وهو يحاول توزيع جهده بعدالة بين العمل الإداريّ، ومتابعة عمليّة التدريس.

ماذا لو اعتقد المدير أنّ "الجولات التفقّديّة" التقليديّة هي وحدها ما سيمكّنه من متابعة حالة التدريس في مدرسته؟ تلك الجولات التي يزور خلالها الصفوف كلّ يوم، فيتوقّف المعلّمون عن التدريس متسائلين عن سبب الزيارة، وهي عادةً ما تتعلّق بالبيئة الصفّيّة، وسلامة الطلبة فيها. حتّى "جولات التعلّم"، التي يقودها المدير بصحبة فريق من المعلّمين ذوي الخبرة دوريًّا لمعاينة مشكلة محدّدة في أداء أحد المعلّمين، مع أهمّيّتها للوقوف على نقاط ضعف ممارسة محدّدة عند المعلّم داخل الغرفة الصفّيّة، قد لا تعطي وصفًا دقيقًا لسياق التعليم في المدرسة. فكيف لمدير المدرسة أن يسعى إلى تطوير هذا الدور ليصبح ممارسات عمليّةً تعزّز أكثر العمليّات التي تهدف إلى تحسين التدريس في مدرسته؟

يهدف هذا المقال إلى تزويد مدير المدرسة بنموذج فعّال يستطيع من خلاله تحسين ممارسات مجتمع المدرسة للوصول إلى تحسّن تعلّم الطلبة، وتعزيز ثقافة العمل التشاركيّ في مدرسته.

تطبيق مقتبس من الجولات الطبّيّة

توفّر "الجولات التدريسيّة"، وهي تطبيق مأخوذ من الجولات الطبّيّة، منهجًا للتربويّين للعمل معًا على تحديد المشاكل الشائعة المرتبطة بالتعلّم والتعليم وحلّها، وبما أنّه لا توجد عصًا سحريّة تجعل من مدير المدرسة طبيبًا يتابع (حالة) التعليم في المدرسة، ويجري (الفحوصات) الدوريّة لتقدّم الطلبة نحو الأمام، فإنّ ما يلزم هو أن يغتنم القائد الممارسات الفاعلة لتحسين التدريس والتي أثبتتها الدراسات والبحوث وينفّذها في سياق مدرسته لتطوير ثقافة تعاونيّة تدعم التعلّم (City et al., 2009).

إنّ الوصفة الطبّيّة التي يعرضها هذا المقال هي نموذج Elisabeth City وزملائها للجولات التدريسيّة، وهو نموذج عمليّ تربويّ لإحداث تغيير حقيقيّ في عمليّة التعليم، يقوم على تحسين ممارسات مجتمع المدرسة من خلال بناء مجتمع تعلّم

تعاونيّ، والتركيز على المهمّات التعليميّة، وتشخيص نقاط الضعف والحاجات التعليميّة، وتطوير رؤية مشتركة لتعلّم عالي الجودة.

طريقة "الجولات التدريسيّة" تتضمّن إعطاء الفرصة لملاحظة الغرف الصفّيّة على حقيقتها، حيث يطبّق الفريق بروتوكولات الملاحظة الصفّيّة، ويصقلون مهاراتهم في الملاحظة دون إعطاء أيّ حكم على أداء المعلّم والطالب والمهمّة التعليميّة، حسب وصف البرنامج. إنّها تشخيص لحالة التعليم في المدرسة من خلال ملاحظة الأعراض، أي ما يفعله وما يقوله الطلبة والمعلّمون، بالتركيز على المهمّة التعليميّة في بيئة التعلّم.

الجولات التدريسيّة

قبل عرض النموذج لا بدّ من تحديد بعض المصطلحات والمفاهيم كما جاءت حسب تعريف أصحاب النموذج. فالجولات التدريسيّة هي طريقة ممنهجة للتربويّين من أجل العمل معًا لتحسين التعلّم والتعليم، وتقوم على المشاهدات الصفّيّة بوصفها جزءًا من ممارسات التحسين والتطوير في المدرسة. وترتكز على "الجوهر التدريسيّ"، الذي يعرّف بأنّه جوهر العمليّة التعليميّة المكوّن من المعلّم والطالب بوجود المحتوى. وتتمحور الجولات التدريسيّة حول "المشكلة في الممارسة التدريسيّة" والتي تعرّف بأنّها المشكلة التي تحدّدها المدرسة، التي تركّز على الجوهر التدريسيّ، وهي قابلة للملاحظة والتطبيق وتتّصل باستراتيجيّة تطوير واسعة المدى. فهل أنتم مستعدّون، أيّها القادة المدرسيّون، لارتداء المعطف الأبيض والانطلاق في جولة تدريسيّة؟

السياق وبناء الشبكة

يتطلّب تطبيق هذا النموذج بفاعليّة وجود ثلّة من الخبراء على مستوى القيادة المدرسيّة يتراوح عددهم من 8 إلى 30 (City, 2011). ولبيان خطوات تطبيق هذا النموذج بصورة إجرائيّة، أعرض مراحله من خلال نقل تجربة عمليّة لتطبيقه عبر مجتمع تعلّم مهنّي (شبكة) نفّذ الجولات التدريسيّة في منطقة تعليميّة في العاصمة الأردنيّة عمّان. تكوّن مجتمع التعلّم من مديري المدارس ومديراتها، الذين أنهوا بنجاح برنامج القيادة التعليميّة المتقدّمة منذ 2016 وحتّى 2019 في المنطقة، وعددهم (9)، تحت إشراف مشرف تربويّ شارك في هذا البرنامج، إذ إنّهم توصّلوا من خلال جلستهم الأولى إلى أنّ ما تعلّموه عن الجولات التدريسيّة، وأثرها لتحسين التدريس، يستحقّ أن يعمّم ليصبح جزءًا من ثقافة مدارسهم ومديريّتهم. وقد تمّ تشكيل الفريق حسب التخصّصات، والخبرة، ومستوى المدرسة (أساسيّ/ ثانويّ). ولأنّ الغاية تكمن في تعزيز العمل التشاركيّ، وجعل الجولات التدريسيّة جزءًا من ثقافة المدرسة والمديريّة، فقد جرى إضافة معلّمة لكلّ مجموعة من المدرسة المستضيفة يكون لها ارتباط وثيق بـ "المشكلة في الممارسة التدريسيّة".

ويعبّر الجدول الآتي عن مخطّط الشبكة:

الغاية	الميسّر	مواعيد اللقاءات وطبيعتها	المشاركون	موقع الشبكة
تحسين التدريس وتمكين فريق الجولات التدريسيّة	المشرف التربويّ من مديريّة التربية والتعليم	شهريًّا + يوم الزيارة واليوم الذي يسبقه + وسائل التواصل الاجتماعيّ	ميسّر 6 مديرات مديرَان (جميعهم متخرّجون في برنامج القيادة بما فيهم معلّمات من المدرسة المستضيفة)	عمّان

أمّا المخطّط التنظيميّ للشبكة فهو كالآتي:

مراحل تطبيق النموذج

يُعِدّ مدير المدرسة المستضيفة جدول أعمال الجولة التي ستقام في مدرسته، والتي تتضمّن الترحيب بالحضور، وتقديم موجز عن سياق مدرسته، وجلسة ما قبل الزيارة، ومواعيد الزيارات الصفّيّة، والجلسة التحليليّة، والمستوى القادم من العمل. كلّ ذلك لا يتجاوز ثلاث ساعات.

المرحلة الأولى: لقاء ما قبل الزيارة

لا بدّ أن نعلم أنّ "المشكلة في الممارسة التدريسيّة"، حسب ما ورد أعلاه، هي المشكلة التي يعتقد مدير المدرسة أنّها مشكلته الرئيسة والتي إن جرى تجاوزها سيصبح التدريس في مدرسته أفضل. والمشكلة المحدّدة جيّدًا تتّصف بثلاث صفات: التركيز على الجوهر التدريسيّ، والقابليّة للملاحظة والتطبيق، واتّصالها باستراتيجيّة تطوير واسعة المدى.

ولتعميق فهم "المشكلة في الممارسة التدريسيّة" للمدرسة المستضيفة يجب أن يجتمع الفريق قبل الزيارة بوقت كاف لأخذ الملاحظات، وعلى مدير المدرسة المستضيفة إعطاء معلومات تفصيليّة عن سياق مدرسته، وعن المشكلة في الممارسة التدريسيّة لديه. وخلال الاجتماع يطرح الميسّر الأسئلة الآتية على مدير المدرسة المستضيفة، بينما يسجّل بقيّة أعضاء الشبكة الملاحظات:

- اشرح لنا كيف ترتبط المشكلة في الممارسة التدريسيّة المقترحة بخطّة التطوير في مدرستك؟
- ما هو سياق المدرسة (من منظور متعدّد الأطر)؟
- ما هو الدليل الذي قادك لاستهداف هذه المشكلة؟
- ما هو التحدّي الأكبر الذي يواجه المدرسة، وكيف ترتبط المشكلة باستراتيجيّات التحسين في المدرسة؟
- من يساهم في تطوير حلول للمشكلة؟
- ما الذي أُنجز إزاء المشكلة؟

عندما يتأمّل فريق الزوّار إجابات مدير المدرسة عن الأسئلة السابقة، فإنّه يدخل في سياق المدرسة، ويأخذ فكرةً شموليّةً عن شكل التعليم فيها، حتّى إنّه يستطيع أن يتوقّع طبيعة المشاهدات التي سيسجّلها أثناء الزيارة.

المرحلة الثانية: ملاحظة التطبيق في الغرف الصفّيّة

قبل الدخول إلى الغرف الصفّيّة، وأخذ المشاهدات (الأدلّة المرتبطة بالمشكلة في الممارسة التدريسيّة)، يجري إعداد جدول الزيارة من قبل مدير المدرسة المستضيفة، ويوزّعه على أعضاء الفريق. مدّة الزيارة لكلّ غرفة صفّيّة هي 15 دقيقةً فقط، ولا يفضّل في الجولة التدريسيّة الواحدة زيارة أكثر

من أربع غرف صفّيّة (City et al., 2009). خلال ستّين دقيقةً يستطيع الفريق أن يسجّل -مثلًا- ما يزيد على 360 مشاهدةً صفّيّةً، على فرض أنّ الفريق مكوّن من 3 مجموعات، بكلّ مجموعة 4 مديرين، واستطاع كلّ مدير رصد 30 مشاهدةً صفّيّةً على الأقلّ. ولا بدّ أن يرافق كلّ مجموعة من الفريق من يضبط وقت الزيارات الصفّيّة لكي تنهي جميع المجموعات الزيارات الصفّيّة في الوقت نفسه. عند دخول الغرفة الصفّيّة، تذكّر ألّا تتحدّث مع أعضاء الفريق: لا تثني على ما تشاهد أو تسمع، وكذلك لا تنتقده، واحتفظ بذلك للمرحلة القادمة. فقط احمل معك قلمًا، وورقةً بيضاء لكتابة مشاهداتك حول:

- ما يفعله/يقوله الطلبة؟
- ما يفعله/يقوله المعلّم؟
- ما هي المهمّة التي يعمل عليها الطلبة؟
- ماذا نرى أو نسمع في بيئة التعلّم؟

عند تسجيل المشاهدات/الملاحظات الصفّيّة من المهمّ الحرص على:

- أن تصف ما تراه/ تسمعه.
- أن تكون محدّدًا.
- أن تكون مراعيًا للجوهر التدريسيّ.
- أن تركّز على الدليل المرتبط بالمشكلة في الممارسة التدريسيّة.

وعلى أعضاء الفريق أن يتذكّروا أنّهم باحثون، لا محقّقون (City, 2011).

ومن الممكن استخدام أداة الملاحظة الصفّيّة الآتية:

أداة الملاحظة الصفّيّة

اسم المعلّمة: الصفّ/الشعبة:

وقت الزيارة:

ماذا يفعل المعلّم/المعلّمة؟

ماذا يفعل الطلبة؟

مًا هي المهمّة التي يعمل عليها الطلبة؟

ماذا ترى حولك في بيئة الصفّ؟

أداة الملاحظة الصفّيّة كما أعدّها فريق من أكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلّمين

المرحلة الثالثة: الجلسة التحليليّة للمشاهدات الصفّيّة

بعد انتهاء الزيارات الصفّيّة، يتوجّه الفريق إلى مكان يستطيعون أن يعقدوا فيه الجلسة التحليليّة التي تتكوّن من عدّة مراحل ضمن بروتوكول (صف – حلّل – توقّع). وهنا تدرس جميع المشاهدات التي لاحظها الفريق داخل الغرف الصفّيّة بوصفها أدلّةً على المشكلة في الممارسة التدريسيّة، وتتشكّل مرحلة التحليل بالانتقال التدريجيّ من الفرد إلى المجموعة عبر الخطوات الفرعيّة الآتية المسبوقة بالوقت اللازم لإتمامها:

(10 دقائق) بمفردك:

- اقرأ ملاحظاتك.
- ضع نجمةً بجانب الملاحظة التي تعتقد أنّها مهمّة، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمشكلة المتعلّقة بالممارسة التدريسيّة.
- اختر 5 – 10 ملاحظات، واكتب كلًّا منها على ورقة لاصقة (عادةً يكتب كلّ شخص 8 ملاحظات على الأقلّ)، وقد يبلغ مجموع الملاحظات التي تكتب في 10 دقائق 96 ملاحظةً صفّيّةً (3 مجموعات * 4 أشخاص * 8 ملاحظات صفّيّة).

(20 دقيقةً) مع مجموعتك:

- شارك ملاحظاتك حول الغرف الصفّيّة التي زرتها جميعًا.
- على ورقة لوح قلّاب يوزّعها الميسّر، اجمع الأدلة على ملاحظاتك، وضعها في مكان مخصّص.
- ضع عنوانًا لكلّ مجموعة من الملاحظات.
- حدّد الأنماط.

(10 دقائق) مع الفريق:

- يبدأ دور الميسّر باستخلاص النتائج.
- قارن اللوحات للمجموعات الثلاث.
- اجمع الأدلّة معًا، ولخّص.

قد يأخذ تجميع الملاحظات وتحليلها الصورة الآتية:

(5 دقائق) دور الميسّر:

- حلّل ما تعلّمه الفريق.
- حدّد الأنماط.
- حدّد الملاحظات الحرجة (الأكثر أهمّيّةً)، ثلاث نقاط على الأكثر.

المرحلة الرابعة: النتائج ومجالات التركيز والخطط

تعدّ هذه مرحلةً خاصّةً بمدير المدرسة، وتتطلّب تأمّلًا عميقًا في ما تمّ التوصّل إليه من نتائج بعد تحليل الملاحظات الصفّيّة. ونظرًا لوجود تحدّيات مشتركة بين المدارس، أعرض هنا مجالات التركيز التي خرجنا بها من تجربتنا بعد الانتهاء من تطبيق النموذج، فقد تجد بعضها في مدرستك:

- نوع المهمّات التي يصمّمها المعلّم، وجودتها.
- تضمّن المهمّات مهارات التفكير العليا ومستوياتها.
- أداء المعلّم في التقويم التكوينيّ.
- مدى وضوح غاية الدرس للمعلّم وتبنّيه للتعليم.
- إعطاء المعلومة للطلبة بطريقة "الملعقة".
- البحث عن مؤشّر للنجاح.

بهذا، يصل مدير المدرسة إلى نهاية رحلته في الجولة التدريسيّة التي تأمّل فيها ممارسات معلّميه كما لم يرها من قبل، لقد جعلت الجولة التدريسيّة مناطق التحسين تطفو على السطح (City, 2011) ، وتكون لها الكلمة الأخيرة التي قد تتمثّل بعمل خطّة إجرائيّة تتضمّن: تدريب المعلّمين، ومتابعة تقدّم الطلبة، وتحسين كفاءتهم، وتحسين ثقافة المدرسة نحو التشاركيّة.

الخلاصة

تستخدم النماذج الفعّالة في تحسين الممارسات التعليميّة بوصفها أنموذجًا يعاد تخطيطه وتنفيذه في سياق المدرسة التي تتطلّع لتحسن تعلّم طلبتها، ويمتاز قائدها بعقليّة نامية تسعى للتغيير الفعّال، وتؤمن بالجهد مقابل الخبرة المركونة جانبًا. ولا بدّ أنّه ثمّة فرق بين من ينظر من نافذة الإشراف والتقييم، وبين من يمسك مرآة الجولات التدريسيّة (City, 2011). من خلال تجربتنا أثبت النموذج فاعليّته في الوقوف على المشكلة الأخطر، التي إن وضعت خطّةً لمعالجتها، تحسّنت بسببها العديد من الممارسات التدريسيّة. في هذا النموذج يتقمّص القائد المدرسيّ دور الطبيب الذي ينظر بدقّة إلى الممارسات التدريسيّة (الأعراض) جميعها، ثمّ يمرّ بعد وصفها بمرحلة التحليل، ثمّ يضع التوقّعات للوصول إلى "تشخيص" حالة التدريس في مدرسته. ولكنّ نجاح تطبيق هذا النموذج يتوقّف على اعتماده جزءًا من ثقافة المدرسة، ومديريّة التعليم لتحسين الممارسات التدريسيّة، وتحسين تعلّم الطلبة.

سوسن أبو حمّاد
مديرة مدرسة
الأردنّ

المراجع

- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., Teitel, L. & Lachman, A., (2009). *Instructional rounds in education.* Harvard Education Press.
- City, E. (2011). Learning from Instructional Rounds. *ASCD*. [Internet]

مقال

بين عهد الجائحة وما بعدها

دور المرشد في التمهيد للعودة إلى المدرسة

حمّود امجيدل

مقدّمة

يلعب الإرشاد دورًا مهمًّا في حياة تلاميذ المدرسة من خلال خلق البيئة المناسبة للتعليم والتعلّم، وتقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ للأطفال، والمساعدة على تجاوز المشكلات النفسيّة والاجتماعيّة والسلوكيّة التي تواجههم. ويكون الإرشاد بين المرشد والطالب (المسترشد) عبارةً عن علاقة مهنيّة يستخدم فيها المرشد مجموعةً من الفنّيّات والمهارات التي تساعد الطالب على فهم نفسه، ومعرفة قدراته، والتعبير عن مشكلاته التي تعيق نموّه النفسيّ والاجتماعيّ، وتؤثّر في تعلّمه.

ألقت جائحة كورونا ظلالًا ثقيلةً على مجمل العمليّة التعليميّة، ووجد المرشدون المدرسيّون أنفسهم في وضع جديد فرض عليهم التعامل بآليّات مختلفة.

مستنِدًا إلى تجربتي بوصفي مرشدًا مدرسيًّا في إحدى مدارس اللاجئين في لبنان، أستعرض خلال هذا المقال أدوار المرشد المدرسيّ خلال جائحة كورونا وانقطاع التلاميذ عن المدرسة، والطرائق التي يمكن أن يلجأ إليها لتحسين التواصل مع الأطفال والأهل، والتعامل مع مشكلاتهم، والحالات التي يمكن أن تواجه المرشد عند عودة التلاميذ إلى المدرسة، ودوره في مرحلة العودة إلى المدرسة بعد الجائحة.

دور المرشد داخل المدرسة

بالرغم من التوافق على مهمّات المرشد في المدرسة إلّا إنّ المهمّات الوظيفية تختلف شيئًا ما باختلاف السياق الاجتماعيّ والثقافي لبيئة العمل، أو الفئة العمريّة، أو نوع المؤسّسة التي يعمل فيها المرشد.

في البداية، لا بدّ من الإعداد المهنيّ، وتمتّع صاحب التخصّص بالمهارات الاجتماعيّة، وفنّيّات المقابلة، والتدخّل المناسب عند وجود أيّة مشكلة تواجه التلميذ، والتعامل معها بمهنيّة وفق خطّة تدخّل مناسبة، كي لا يشكّل التدخّل ضررًا على الطفل، ولا بدّ من معرفة المرشد بسياسة حماية الطفل، ومصلحة الطفل الفضلى، إذ إنّ من أهمّ أدواره:

1- تقييم احتياجات التلاميذ وعائلاتهم

ضمن السياق الذي أعمل به، لا يقتصر العمل مع الأطفال اللاجئين على البيئة المدرسيّة، فلا بدّ من التدخّل مع الأهل؛ إذ يحتاجون في كثير من الأحيان إلى الدعم حتّى يتمكّنوا من دعم أطفالهم، والكثير من الأسر تعاني ظروفًا اقتصاديّةً صعبةً وضغوطًا نفسيّةً واجتماعيّةً تجعلهم في حاجة إلى الدعم. هنا، على المرشد المدرسيّ أن يكون على معرفة بطبيعة الخدمات (خارطة الخدمات) التي تقدّمها المؤسّسات والجمعيّات في بيئة الطفل، طبّيّةً كانت أو إغاثيّةً، وذلك لطلب الدعم منها عند الحاجة.

عند دراسة حالة الطفل من خلال المتابعة الفرديّة، نتعرّف احتياجاته ومعوّقات نموّه وتكيّفه في البيئة المدرسيّة، ونضع خطّة تدخّل مع الطفل والأهل، والفريق المدرسيّ الذي يعمل مع الطفل، وصولًا إلى التوصية بالخدمات المتخصّصة التي يراها صاحب الاختصاص مناسبةً بالتشاور مع الأهل والطفل بما يتناسب مع مصلحة الطفل الفضلى.

2- الجلسات الفرديّة والجماعيّة والدعم النفسيّ والاجتماعيّ للأطفال

وتكون الجلسات الفرديّة لكلّ طفل يحتاج إلى متابعة لدراسة حالته، وتقييم وضعه. وتكون المتابعة مع الطفل أو أهله أو محيطه، وتشمل تسجيل الملاحظات المطلوبة، وتقديم المشورة والإرشاد للحالة حتّى تتجاوز مشكلاتها، أو تقييم الحالة وإحالتها إلى خدمات متخصّصة، كالمتابعة النفسيّة مثلًا، أو متابعة مختصّي التربية الخاصّة، أو الخدمات الطبّيّة، أو التنمويّة.

أمّا الجلسات الجماعيّة، فتكون للتلاميذ الذين يواجهون مشكلات متشابهةً، فيصمّم المرشد مخطّط جلسة بما يتناسب مع موضوع المشكلة، والفئة العمريّة، والأهداف التي يرى ضرورة العمل عليها، أو يستعين بدليل تدريبيّ محدّد.

أدوار المرشد خلال الجائحة

خلال جائحة كورونا وانقطاع التلاميذ عن المدرسة أخذ العمل الإرشاديّ هيئةً أخرى وتحدّيات مختلفةً، أهمّها العمل مع مشكلات التلاميذ عن بعد بدل الجلسات المباشرة الفرديّة والجماعيّة.

وجد المرشد نفسه غير قادر على استخدام أدواته الرئيسة القائمة على الوجود مع الطفل مباشرةً في حيّز مكانيّ واحد هو المدرسة، وأوّل هذه الأدوات هي الملاحظة والمشاهدات اليوميّة لسلوكيّات التلاميذ، وتفاعلهم ضمن البيئة المدرسيّة،

ومرافقتهم في جولات الباحة المدرسيّة. أحيانًا قد تكون بعض الكدمات على وجه الطفل مؤشّرًا إلى تعرّضه للعنف، ومظهر الطالب قد يكون مؤشّرًا على وضعه الاقتصاديّ وعلاقته بأهله، وتغيّب الطالب المتكرّر عن المدرسة مؤشّر على ظروف الرعاية في الأسرة، أو عمالة الأطفال.

كذلك غياب التفاعل المباشر الذي كان يعتمد المرشد في جزء منه على لغة الجسد، والمظهر العامّ للطفل الذي قد يكون مؤشّرًا على مشكلة لديه تستدعي التدخّل خلال اليوم الدراسيّ؛ إذ يساعد في بعض الأحيان على امتصاص انفعالات التلاميذ، ويزيل توتّرهم لمتابعة يومهم الدراسيّ بإيجابيّة. بالإضافة إلى الأنشطة اللّاصفّيّة المباشرة الهادفة التي تعدّ إحدى الوسائل التي تمكّن المرشد من التعرّف على مشكلات التلاميذ، ورصد تعبيرهم عن مخاوفهم، أو تفاعلهم مع أقرانهم.

لم يقف الأمر عند الأدوات، لكن فرض العمل عن بعد على المرشد تغيير فنّيّاته التي يستخدمها في عمله عادةً، ومواءمتها مع العمل الإرشاديّ في واقعه الجديد، فتحوّلت الأنشطة اللّاصفّيّة المعنيّة بالتوعية من المساحات الآمنة المجهّزة لكي تستوعب الأنشطة التفاعليّة المباشرة إلى مجموعات الاتّصال عبر التطبيقات الإلكترونيّة، ومنها في حالتي تطبيق WhatsApp. أنتج هذا بعض التغييرات التي اعتمدتها في حالة الطلّاب الذين أشرف عليهم لوضع خطّة عمل تبقي الطفل في أجواء الدعم والمتابعة، وذلك من خلال:

العمل مع الأهل

كان هذا عبر جلسات الإرشاد الجماعيّ ضمن مواضيع مختلفة تتعلّق بـ: التواصل مع الأطفال وفهم احتياجاتهم، والوالديّة الإيجابيّة، والوقاية من الحوادث المنزليّة، وإدارة الضغوط النفسيّة، وإدارة الوقت للأطفال، والألعاب البديلة الترفيهيّة. وهذا مهمّ من أجل تزويد الآهل بالمهارات المناسبة، وتعزيز الوالديّة الإيجابيّة تجاه الأطفال خاصّةً أنّهم يقضون معظم الوقت في المنزل. وكذلك توعية الأهل من خلال الجلسات الإرشاديّة، في حال ظهرت أيّ أعراض نفسيّة وسلوكيّة بضرورة التواصل مع المرشد الذي يعمل بدوره على متابعة الحالة، وتقديم المشورة المناسبة.

جلسات الدعم النفسيّ الاجتماعيّ للأطفال

إنّ حالات الطوارئ غالبًا ما تترافق مع ضغوط نفسيّة، وخوف، وحزن، وقد تعرّض الأطفال وعائلاتهم إلى ضغوط كبيرة بسبب خسارة غالبيّة الأسر دخلها المعيشيّ أو نقصانه، وإلى حجر طويل وما يرافقه من الوحدة، والملل، وعدم توفّر مساحات اللعب الآمنة للأطفال، أو مرض أحبّائهم، وقلق الأطفال من الإصابة، أو الفقدان نتيجة انتقال قلق الأهل إليهم، وكان الهدف من جلسات الدعم النفسيّ إبقاء الأطفال وأسرهم على تواصل آمن داعم مع فريق الإرشاد والحماية (تحالف حماية الطفل، 2019).

تقييم احتياجات الأطفال وأسرهم عن بعد

وهذا من خلال توصيل أسرة الطفل بالخدمات المتوفّرة عمومًا، وتخصيص خطّ ساخن للتواصل دون اضطرار الأهل إلى مغادرة المنزل قدر الإمكان.

العودة للمدارس وضرورة التخطيط

إنّ بداية عودة الأطفال إلى المدارس تدريجيًّا، والانتقال من بيئة المنزل إلى البيئة المدرسيّة مجدّدًا، تتطلّب من المرشد العمل على مشكلات متوقّعة جديدة، وتهيئة ظروف مناسبة لعودة الأطفال إلى مدارسهم، والعمل أيضًا على مشكلات متراكمة تتطلّب تدخّلًا مناسبًا لعودة التلميذ إلى المدرسة بصورة طبيعيّة، إذ إنّ مجرّد افتتاح أبواب المدارس أمام التلاميذ، وجلوسهم على المقاعد لا يعني العودة الطبيعيّة، ولا بدّ من النظر إلى التحدّيات المحتملة عند العودة.

حسب حزمة اليونيسف (2020)، من «المهمّ العمل مع الفريق، والإدارة المدرسيّة على تحديد خدمات الصحّة النفسيّة، والدعم النفسيّ الاجتماعيّ للأطفال ووضع آليّة إحالة، والتدريب على الإسعافات النفسيّة الأوّليّة، تعزيز الأنشطة التي تعزّز الرفاهية المدرسيّة، وهذا مهمّ على نحو خاصّ في الأسابيع القليلة الأولى، عندما تفتح المدرسة أبوابها من أجل دعم الطلّاب خلال الفترة الانتقاليّة. لذا، لابدّ من التكيّف مع العودة إلى المدرسة، قبل استئناف الدروس الأكاديميّة بصورة كاملة، التركيز على سياسة حماية الطفل».

وفي هذا السياق يبرز دور المرشد المدرسيّ تحديدًا، والإسهام المتوقّع منه في تعزيز هذه الممارسات، فالعودة "الطبيعيّة" تحتاج إلى:

- فهم احتياجات الطفل ومعالجة مشكلاته التي حملها معه نتيجة الانقطاع الطويل عن المدرسة.
- التغلّب على نمط الحياة الذي اكتسبه خلال التعليم عن بعد، وفترات الحجر الطويلة في الجائحة.
- إشراك الأطفال، والأهل، والمعلّمين في جلسات نقاش لتحديد الاحتياجات، والتحدّيات المعوّقة للعودة الطبيعيّة.
- الدعم النفسيّ المباشر للأطفال الذين خسروا واحدًا من الأهل، أو الأحبّاء نتيجة الإصابة بالفيروس.
- بناء شراكة فاعل بين الأهل والمدرسة والمجتمع المحلّيّ.
- التأكّد من وجود نظام إحالة فعّال في المدرسة للأطفال، وأسرهم في مجالات الحماية، والإغاثة، والصحّة.
- التأكيد على أهمّيّة العمل الإرشاديّ ضمن البيئة المدرسيّة، ودوره خلال عودة التلاميذ إلى صفوفهم.
- التركيز على الأنشطة الترفيهيّة والتوعويّة والاسترخاء للأطفال لدعم العمليّة التعليميّة ضمن المدرسة.
- ينبغي أن يتعامل المرشد مع نوع من المشكلات تتعلّق بالتنمّر، أو الوصم من قبل بعض الأطفال للطفل الذين يعاني من مشكلات صحّيّة تتعلّق بنزلات البرد، أو الأمراض التي لا ترتبط بفيروس كورونا (IASC, 2020).

خاتمة

شاع في ظلّ جائحة كورونا القول: «إنّ ما يعيشه العالم يفرض إعادة تعريف ماهيّة الطبيعيّ»، وبرزت تعبيرات من نوع «الطبيعيّ الجديد» New Normal، للإشارة إلى أنّ واقع الجائحة صار هو الأمر الطبيعيّ، وعلى الناس التكيّف معه. وعند النظر في هذه الفكرة من منطلق الإرشاد المدرسيّ، فهذا يعني أنّ الأطفال الذين كانوا يعانون خلال وجودهم في المنزل، قد يواجهون المعاناة نفسها في حال عودتهم إلى المدرسة، فالمدرسة في هذه الحال ستكون تغييرًا على «الطبيعيّ الجديد» الذي ألفه الطلبة لأكثر من سنة ونصف. ثمّة نظام حياة فرضته كورونا على الأطفال لا يجب تجاهله، ويجب الالتفات إلى مشكلاتهم، وتطلّعاتهم والعمل عليها. بقدر ما تبدو العودة إلى المدرسة مبعث تفاؤل عند كثيرين، يجد المرشد المدرسيّ نفسه يفكّر بالأمر بطريقة مختلفة، ويعدّ العودة مرحلةً جديدةً بتحدّيات جديدة قد لا تقلّ أهمّيّةً وخطورةً عن مرحلة الجائحة نفسها.

حمّود امجيدل
متخصّص في الإرشاد المدرسيّ
سوريّا/ لبنان

المراجع:

- تحالف حماية الطفل في العمل الإنسانيّ. (2019). دليل استرشاديّ: حماية الطفل أثناء وباء كورونا. [إنترنت].
- يونيسيف. (2020). *الجاهزيّة للعودة، حزمة تدريب وإعداد المعلّم*. [إنترنت].
- IASC. (2020). *مذكّرة إحاطة، تناول الصحّة العقليّة والجوانب النفسيّة الاجتماعيّة لتفشّي فايروس كورونا 2019*. [إنترنت].

مقال

عندما تغيب الفلسفة عن المنظومة التربويّة

عبد الرحمن الشوليّ

المقدّمة

كثيرًا ما نُصدم بإجابات من الطلّاب محصورةٍ بالكتب، مرتكزةٍ على المنقول من المناهج، لا تتجاوز الأفكار التي اعتدنا أن نقولها ونسمعها في مؤسّساتنا ومجتمعاتنا، وكثيرًا ما نُصاب بالإحباط عندما يعجز طلّابنا عن إبداع فكرة جديدة، أو عن التفكير في معلومة خارج نطاق منظومتنا الفكريّة أو التربويّة. والغريب في الأمر هو صدمة المعلّم وإحباطه، لا عجز الطالب عن التفكير العميق والإبداع العريق؛ إذ لا سبيل إلى استخراج الأفكار النيّرة من الطالب، إلّا بمنحه أدوات التفكير الحرّ والتفكير الناقد، وبتعليمه كيفيّة التفكير بدلًا من منحه المعارف الجاهزة المفكّر فيها قبلًا. الطريق إلى التفكير الحرّ والتفكير الناقد يمرّ عبر استخدام العقل استخدامًا منطقيًّا، وعبر التفلسف الذي غُيّب في منظوماتنا التربويّة الحديثة.

تراجع دور الفلسفة في المناهج التربويّة والطرائق التعليميّة في الدول العربيّة حَسَب رأي كثير من المشتغلين في مجال التربية، حيث ألغي تدريسها في كثير من المؤسّسات التربويّة، وحصرت وظيفتها، أو جرى تقليص قيمتها الفكريّة في مؤسّسات تربويّة أخرى. وقد يسأل بعضنا: ما الحاجة إلى الفلسفة في عصر وصل فيه التطوّر العلميّ ذروته، طالما نعيش في مجتمع يحكمه الذكاء التقنيّ؟ وماذا يضير التربية المدرسيّة والاجتماعيّة، إذا ما استبعدت النظريّات الفلسفيّة، وأقوال الفلاسفة، ومنهج التفلسف؟ نجد الإجابة أبسط من السؤال نفسه، وهي تتلخّص في أنّ المجتمع يكون إنسانيًّا حين يحكمه عقل الإنسان لا التقنيّة الذكيّة، والتربية -في حقيقتها- تفقد ماهيّتها وجزءًا من غايتها بتغييب الفلسفة عنها.

حقيقة التربية وواقعها العربيّ

قد يكون البحث في حقيقة التربية أعقد من البحث في حقيقة الفلسفة، وذلك ليس لأنّ التربية التبست -مثل الفلسفة- بعدد من المفاهيم المختلفة المتناقضة فقط، بل وأظهرت بمظهر يدخل إليها ما ليس منها، ويخرج منها ما يكمن فيها. حوت الفلسفة في مختلف عصورها وظيفة النقد، ومنهج التساؤل عن الأسباب والغايات، ذاك المنهج الذي من شأنه أن ينجب إنسانًا حرًّا في تفكيره يعي لماذائيّة المعارف التي يستقبلها، ولا شكّ أنّ الفلسفة اتّخذت في عصورها الأخيرة حيّزًا واقعيًّا، ووظيفةً عمليّةً، وأصبحت تعنى بالمجتمع الإنسانيّ أكثر من الأفكار النظريّة الميتافيزيقيّة، الأمر الذي يجعلها أكثر أهمّيّةً من ذي قبل ويدفعنا إلى الاهتمام بها منهجًا فكريًّا منطقيًّا نقديًّا تنويريًّا يعيننا على إصلاح مجتمعنا وتغيير واقعنا.

بعيدًا عن الاختلافات والخلافات حول تعريفها، لنفرض أنّ التربية _في أصلها_ هي تهذيب نفس الإنسان، وتنميته جسديًّا وفكريًّا وشعوريًّا، وتزويده بالمعارف والخبرات اللازمة ليكون فاعلًا في حياته ومجتمعه، وليحقّق شيئًا نافعًا في وجوده، إنّها بذلك تلازم حقيقة الفلسفة بمعناها الحديث، وبمنهجها الناقد. إنّ التربية والفلسفة وجهان لعملة واحدة يتسبّب استلاب أحدهما باستلاب الآخر، إذ دون الفلسفة تفتقر التربية إلى التوجيه الواعي، ودون التربية تفتقر الفلسفة إلى التطبيق العمليّ، وتصبح بهذا الافتقار التطبيقيّ عديمة الجدوى. الفلسفة تربية نظريّة، أو نظريّة تربويّة، والتربية تطبيق فلسفيّ، أو فلسفة تطبيقيّة، وما تؤسّسه الفلسفة من أفكار تنفّذه التربية بالأعمال. وأيًّا تكن العلاقة بينهما، إذا عدنا إلى حقيقة التربية المتضمّنة المعارف والخبرات التي تنمّي صاحبها وتجعله فاعلًا في مجتمعه، نسأل أنفسنا: ما طبيعة المعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلّم في المؤسّسات التربويّة التعليميّة عندنا؟

لعلّ الجواب كامن في سلسلة النقل المعرفيّ، إذ إنّ المعلّم ينقل لطلّابه كثيرًا من الأفكار الأيديولوجيّة التي تتبنّاها المؤسّسة التربويّة التعليميّة التي يعمل فيها، وهذه المؤسّسة بدورها تنقل ضمن مناهجها وبرامجها وخططها وأهدافها ورؤاها كثيرًا من الأفكار الأيديولوجيّة السائدة لدى السلطات السياسيّة أو لدى فئة في المجتمع. إنّ المؤسّسات التربويّة التعليميّة غدت خاضعةً لأيديولوجيّة سياسيّة اجتماعيّة، وعلى المعلّم الذي يريد أن يمارس

رسالته ووظيفته، في هذه المؤسّسة أو تلك، أن يكون تابعًا لأيديولوجيّتها، مؤمنًا بها، ساعيًا إلى تكريسها، أو على الأقلّ أن يكون منافقًا في تبنّيها ظاهرًا.

عندما يولد الإنسان يكون في حالة جهل، ويكون عقله خاليًا من أيّ معرفة ومن أيّ خبرة، والمعارف كلّها التي يتلقّاها في بداية عهده بالحياة تكون مقرونةً بضعف حواسّه وبقدرته المحدودة، وهكذا تستند معارفه في السنين الأولى إلى سلطة المربّين والمعلّمين. وهنا تبدأ التربية المؤدلجة، وتنطلق عمليّة النقل المعرفيّ من عقل المعلّم إلى عقل المتعلّم، ولذلك يكون عقل هذا الأخير مشحونًا بالأفكار القبليّة قبل أن يتسنّى له أن يستعمل عقله استعمالًا حرًّا حين تتوفّر له شروط استعماله. يزدحم عقل الإنسان منذ أيّامه الأولى بالأفكار الأيديولوجيّة السائدة في مجتمعه وفي مدرسته، وبدل أن تربّي المدرسة فيه قدرة التفكير الحرّ والناقد، تربّي فيه قابليّة السمع والطاعة لمبادئها الفكريّة، وعندما ينضج عقل الإنسان، ويصبح قادرًا على أن يفكّر تفكيرًا عميقًا بقضايا الوجود، وأن يبدع بعقله أفكارًا أصيلةً، يجد عقله محشوًّا بالفكر الأيديولوجيّ الذي نال تربيته كلّها في ظلاله، الأمر الذي يجعل تفكيره دائمًا يدور في دائرة هذا الفكر.

يؤثر ذلك كلّه في الأساليب التي ينتهجها المتعلّم لنيل المعارف والخبرات، فبعد أن يكتسب مهارة التلقّي السلبيّ للمعلومات يصبح بارعًا في استقبال المعارف استقبالًا ببغائيًّا دون أن يفكّر فيها بعقله الحرّ، ودون أن يقيّمها ويمحّصها، ودون أن يبحث عن مصدرها، ويقارنها، وينقدها، ويكشف ما لها وما عليها. وقد سهّلت الوسائل التقنيّة الحديثة عمليّة التهجين المعرفيّ، إذ غدا الطالب جاهزًا لأن يقتنع مباشرةً بأيّة معلومة يقرأ عنها في صفحات الإنترنت، فيسلّم بها حقيقةً مطلقةً، ويدوّنها وينشرها ويستشهد بها في بحوثه.

يؤدّي ذلك إلى غلبة الخطاب النظريّ العاطفيّ على العروض المنهجيّة والعلميّة والفكريّة التي يقدّمها الطالب، كما يؤدّي إلى نتاجات كتابيّة تفتقر إلى التحليل العميق، وتملؤها عبارات سطحيّة ساذجة تكرّر الأفكار بصياغات لغويّة مختلفة. وما تلعثم الطالب عندما يُوجّه إليه سؤال غير مباشر، أو عجزه عن التفكير خارج الصندوق، والإتيان بحلّ لمشكلة تعترضه يزيغ به عن طريقة المعلّم أو أسلوب التفكير لدى الأهل، إلّا نتيجة رضوخه إلى طرائق الآخرين في التفكير، وفي صياغة الحلول. عندما يلزم الأهل أبناءهم بمنهج فكريّ معيّن، ويلزم المعلّمون طلّابهم بأسلوب تحليليّ محدّد، تنمو عقول الأبناء والطلّاب نموًّا مبرمجًا مقيّدًا بالطرائق، والأساليب التفكيريّة التي نشؤوا في ظلّها.

وبعد، كيف يتوقّع المعلّم الذي حدّ عقول طلّابه بمنهجه الفكريّ القديم أن يبدعوا في تحليلهم، وأن يتجاوزا بإجاباتهم وحلولهم المشكلات الواقعيّة المستجدّة؟ فطالما أنّ الطالب ما اعتاد أن يفكّر بعقله هو، ولم يسبق له أن مُنح الحرّيّة المطلقة لأن يفكّر، وظلّ خاضعًا لسلطة المجتمع أو المؤسّسة أو التقنيّة التي تستبدل التبعيّة العقليّة العمياء للفكر القبليّ السائد مكان التفكير الحرّ والناقد، سيبقى سجين فكر معلّمه، أو مدرسته، أو أسرته، أو مجتمعه. وما ذاك الفكر الحرّ الذي لا يحظى به الطالب العربيّ عامّةً سوى الفلسفة المغيّبة في منظوماتنا التربويّة، إذ بسبب كون الفلسفة تربّي في المتعلّم التفكير الحرّ، وتعلّمه أن يحكّم عقله بدل عواطفه فيما يستقبل من معارف، سعت المؤسّسات التربويّة في معظم المجتمعات العربيّة إلى أدلَجَة الفكر الفلسفيّ ومنهَجَته، أو إلى الحدّ منه وصولًا إلى إلغائه.

الفلسفة بين تغييبين تربويّين

يدفع العمق الفكريّ الذي تحويه الفلسفة بكثير من السلطات السياسيّة في الدول العربيّة اليوم إلى التدخّل في قضيّة تعليم الفلسفة في المؤسّسات التربويّة، وإلى السعي إلى الحدّ من تعليمها خوفًا منها، وممّا يمكن أن تؤدّيَ إليه من توعية اجتماعيّة، وانفتاح على قضايا لا ترغب السلطات في أن يفهمها العامّة، لأنّ ذلك يؤثّر في سياسة البلد بأكمله. ومردّ ذلك إلى أنّ فعل التفلسف يقترن بالتمرّد المطلق على القضايا المزروعة بوصفها فكرًا أيديولوجيًّا في عقول الناس، وإلى أنّ الفلسفة تقلق الراحة الفكريّة للإنسان. لذلك ترى بعض السلطات السياسيّة في الفلسفة عنصرًا مخرّبًا للمجتمع، وأداة إفساد لأيديولوجيّتها الفكريّة، فيخشى القادة والزعماء من الحوارات الفلسفيّة ومن تعليم الفلسفة. ذلك أنّ الفلسفة متى انتشرت في المجتمع، ومتى أصبح أفراده قادرين على استخدام فكرهم الحرّ، تزعزعت الأيديولوجيّة وانحسرت سلطتها الفكريّة على الصعيد السياسيّ والتربويّ، لأنّ

الفلسفة تؤدّي بالضرورة إلى رفض كلّ أيديولوجيّة تضع حدًّا للتفكير الإنسانيّ الحرّ.

في مثل هذه الدول الساعية إلى التخلّص من الفكر الفلسفيّ في المدرسة والمجتمع، تتكرّر الدعوة إلى إلغاء مادّة الفلسفة كلّ سنة، ويكثر تذمّر الطلّاب من موضوعات هذه المادّة، وينتشر تساؤل الأهل عن جدوى المعلومات الفلسفيّة التي يدرسها أبناؤهم، ويصدح صوت أساتذة العلوم بالطعن في قيمة الفلسفة، ويعمّ الضجيج في وزارات التربية والتعليم حول إعادة النظر في حذف محور أو دروس، أو في القضاء التامّ على "وباء الفلسفة الذي ينهش عقول التلاميذ ويسبّب لهم اليأس والإحباط"! ولكن، هلّا سألنا أنفسنا: لماذا الفلسفة بالذات؟ لِم تُوجّه أصابع الاتّهام إلى هذه المادّة خاصّةً؟ لماذا ترك الطلّاب والأهل وأساتذة العلوم والمعنيّون في وزارات التربية كلّ المصائب والفجوات المتراكمة منذ أن تخرج جدّ جدّي من المدرسة الابتدائيّة، وراحوا يلقون اللوم على مادّة الفلسفة؟

ما من ريب في أنّ سبب الهجوم واضح وضوح الشمس في الظهيرة، فالهجوم الشرس على الفلسفة ليس جديدًا، إذ تجد الفكر الفلسفيّ مهاجَمًا منذ العصور القديمة، لأنّه الفكر القادر على أن ينجب شعبًا واعيًا، وليس من مصلحة أنظمة الحكم أن تحكم شعوبًا واعيةً لا تقبل كلّ ما يعرض عليها، ولا تتبع غيرها تبعيّةً عمياء خرساء. نعم، هوجم فكر سقراط وأفلاطون وأرسطو في العصر القديم في المجتمع اليونانيّ، وحرّمت الدولة قراءة كتب الفلسفة في العصور الوسطى، وما كان للحضارة العربيّة أن تصل إلى ذروتها لولا الفكر الفلسفيّ العقلانيّ، ولم تسقط هذه الحضارة إلّا بتخلّيها عن العقل، وبتكفيرها الفلاسفة، ولم تنهض أوروبا من العدم، ولم تولد من الظلام، ولم تتخلّص من الجهل، إلّا بإعادة تداول منطق أرسطو، وفكر توما الإكوينيّ، وفلسفة ابن رشد، ولم تزل حضارة الغرب قائمةً، ما دام فيها فلاسفة أحرار يمارسون نقد النظرة التقنيّة المحضة، ونقد المجتمع الغربيّ المادّيّ.

إنّ الحريص على فكر الطلّاب في المدارس يدعو إلى تخليص مادّة الفلسفة من الشوائب التي اعترتها في المناهج المحشوّة بالأفكار العدميّة، وبالإشكاليّات الكاذبة، وبالمغالطات الفارغة، وبالنظريّات المتناقضة، والعمل على استبدال ذلك بتعليم الطلّاب كيفيّة التفلسف، والتحاور، والمناقشة، والبحث، والتحليل، والنقد، والتقييم. إنّ تعليم الفلسفة تعليمًا حقًّا قائمًا على الفكر النقديّ الحرّ من شأنه أن يحرّر الإنسان من قيود التبعيّة، والهمجيّة، والعنصريّة، والطائفيّة، ومن شأنه أن يشحن فيه طاقة الإبداع، والإصلاح، والتغيير.

مقابل الدول التي ألغت تدريس الفلسفة أو السائرة على طريق الإلغاء، ثمّة دول أخرى تحاول أن تحوّل الفكر الفلسفيّ مادّةً تعليميّةً مؤدلجةً، ما يؤدّي إلى تراجع قيمة الفلسفة، وإلى ضياع دورها الفكريّ الحقيقيّ في المجتمع. سعت بعض السلطات السياسيّة التربويّة الأيديولوجيّة _لا سيّما في الدول العربيّة_ إلى حصر الفلسفة في البيداغوجيا لتبقى خاضعةً لضوابط المؤسّسات التربويّة التي تستمدّ فكرها من أيديولوجيّة السلطة. هذا ما أدّى سابقًا في أوروبا إلى احتجاج بعض منتجي الخطاب الفلسفيّ، ومستهلكيه من أساتذة، وتلاميذ، ومثقّفين على الخضوع لكلّ أساليب المراقبة، والضبط المفروضة إكراهًا للحفاظ على شروط القهر المؤسّسيّ، وفي سبيل صون أيديولوجيّة المؤسّسات. نتيجةً لمثل ذلك قُدحت شرارة انتفاضة أيّار سنة 1968 في فرنسا لتكون ثورةً فكريّةً اجتماعيّةً تربويّةً ضدّ المؤسّسة، لأنّ حصر الفلسفة في المؤسّسات التربويّة الخاضعة بدورها لأيديولوجيّة السلطة السياسيّة من شأنه أن يشكّل بدايات موت الفلسفة في مجتمع ما، أو على الأقلّ أن يؤدّي إلى إفراغها من أيّ فائدة فكريّة نقديّة إصلاحيّة تنويريّة اجتماعيّة.

الخاتمة

إذا أردنا إعادة الفلسفة إلى الحياة الاجتماعيّة والمدرسيّة مرّةً أخرى لتكتسب دورًا ووظيفةً، فلا بدّ من جعلها تربيةً بالمعنى الواسع للكلمة. السبيل الوحيد إلى إعادة إحياء الفلسفة في المجتمعات العربيّة، والإفادة منها في صناعة الحضارة يكمن في تحويلها تربيةً، ولا يعني ذلك تعليمها في المدارس، بل وتوظيف فكرها العميق، ووظيفتها النقديّة لبناء الإنسان، وتنمية عقله، ونفسه، وجسده، وإعانته على اكتشاف ذاته والعالم، ليكتسب خبرات حياتيّةً، وكيانًا وجوديًّا. إذا ما أردنا من طلّابنا أن يفكّروا خارج صناديق النصوص، والكتب، والمناهج الدراسيّة، وأن يبدعوا أفكارًا جديدةً، وأن يسلكوا طريق المنطق في تلقّيهم المعارف، وفي البحث عنها، وفي تحليلها وتناولها، فلنعلّمهم كيف يتفلسفون وكيف يفكّرون تفكيرًا تجاوزيًّا.

عبد الرحمن الشوليّ
معلّم لغة عربيّة ومحاضر سابق في الفلسفة
لبنان/ قطر

مقال

هل التعليم العربيّ ضحيّة السياسة؟

يوسف حرّاش

مقدّمة

يتأثّر قطاع التعليم في كلّ دول العالم بعوامل سياقيّة عدّة، كالسياسة والاقتصاد والتاريخ، وكذلك الظروف الاجتماعيّة، وغيرها من العوامل المرتبطة بالمجتمع والدولة، وقد يكون هذا التأثير إيجابيًّا داعمًا لتطوّر التعليم، وسببًا في ازدهاره، أو سلبيًّا ذا تبعات وخيمة على مستقبل الأمم.

بما أنّ التعليم هو مصدر الكفاءات المتنوّعة التي تحتاجها الأمم لتحريك عجلة الازدهار والنموّ، فإنّه يمكننا القول: إنّ صلاح نظام التعليم يعني صلاح حال المجتمع ومستقبله والعكس بالعكس، ولذلك يتوجّب إعطاء الكثير من الاهتمام للعوامل المذكورة سابقًا، وعلى رأسها العاملان السياسيّ والاقتصاديّ، وإيجاد الآليّات المناسبة لضمان تأثيرهما إيجابًا على نظام التعليم.

في عالمنا العربيّ المعاصر، لطالما كانت السياسة عاملا جوهريًّا في تحديد ملامح التربية والتعليم وتنشئة الأجيال المتعاقبة، خاصّةً بعد استقلال الكثير من الدول العربيّة التي كانت ترزح تحت وطأة الاستعمار الأجنبيّ.

يتطرّق المقال إلى نقطتين: الأولى هي تأثير السياسة على التعليم في العالم العربيّ المعاصر، الذي يراه كثيرون تأثيرًا مجحفًا في حقّ العمليّة التعليميّة وأهدافها، والنقطة الثانية تتناول بعض الاقتراحات التي قد تمكّن إدارة الدولة أن تكون عاملًا مساعدًا في نجاح نظام التعليم، وتطويره.

التأثيرات السلبيّة للسياسة في التعليم في الدول العربيّة

إنّ الأصل في العلاقة القائمة بين التعليم والسياسة هو أن تكون السياسة أساسًا تنظيميًّا للتعليم، إذ تعمل السلطة السياسيّة على رعاية العمليّة التعليميّة، وتنظيمها بهدف تنشئة أجيال قادرة على تحقيق الازدهار في جميع مجالات الحياة، لكنّ الناظر في واقع الحال في الوطن العربيّ لا يجد ما يعكس تلك المثل العليا التي تُبنى المجتمعات على أسسها، وفيما يأتي بعض الأمثلة من الواقع العربيّ على تأثير السياسة في التعليم بالصورة التي لا يفترض أن تسير عليها الأمور، وهي أمثلة يمتدّ أوّلها عميقًا في جذور التاريخ العربيّ، في حين ترتبط البقيّة بالنظام السياسيّ الحديث:

1- الاستعمار واستخدام التعليم وسيلةً للسيطرة على الشعوب العربيّة

بالعودة قليلًا إلى الوراء في صفحات تاريخ الدول العربيّة، نجد أنّ المستعمر الأجنبيّ أرسى قواعد التعليم الحديث، وعمل على تعميمه في الأقطار العربيّة التي كانت تحت سيطرته، لكنّ هذا لم يكن رغبةً منه في تطوير المجتمعات المحليّة، ولا إسهامًا منه في نشر الوعي وبعث النهضة فيها، بل كان القصد من وراء ذلك تصدير الأفكار، والأيديولوجيّات، وتسهيل المخطّطات التوسعيّة. ويشرح (رفيقي، 2019) كيف أنّ المستعمر سعى إلى تحقيق أهداف سياسيّة، واقتصاديّة ببسط سيطرته السياسيّة على نظم التعليم التي أنشأها في بلداننا العربيّة لهذا الغرض.

2- التعليم بوصفه أداة سيطرة على الشعوب العربيّة من طرف السلطات الحاكمة

نستحضر هنا سيطرة أنظمة الحكم على الشعوب العربيّة بفرض موادّ تعليميّة معيّنة، أو منع أخرى في المدارس أو الجامعات، وهذا ما ذكره أيضًا (رفيقي، 2019) الذي بيّن أنّ العديد من الأنظمة العربيّة عمد إلى تعديل المناهج الدراسيّة للتخلّص من الموادّ المحفزّة على التفكير الناقد، والأفكار التحرريّة، مبقيًا على تلك التي تعتمد الحفظ والاستظهار، وهذا بهدف القضاء على الحسّ الناقد، وإسكات الأصوات المطالبة بالتغيير والحرّيّة، بالإضافة إلى فرض أيديولوجيّات تخدم مصالح مجموعات بعينها، وتستثني أخرى.

3- تزييف مناهج مادّة التاريخ لتحقيق أهداف سياسيّة

يعدّ تغيير وقائع التاريخ وتزييفه في المناهج المدرسيّة أحد أبرز أوجه تسييس التعليم، وقد وُظّف تزوير الحقائق التاريخيّة في الكتب المدرسيّة بصورة «ممنهجة» خلال العقود الأخيرة، من طرف السلطات الحاكمة التي تسيّر من يكتب كتب التاريخ في اتّجاهات معيّنة لتحقيق غايات مختلفة (حسنين ووهدان، 2016).

4- الحروب والنزاعات المسلّحة وتأثيرها على التعليم

يعدّ الضرر البالغ الذي يلحق بالتعليم جرّاء الحروب والنزاعات المسلّحة من أشدّ الآثار المدمّرة للسياسة وأكثرها وضوحًا، وللأسف فإنّ المنطقة العربيّة لم تكد تخلو من نزاع مسلّح خلال القرن العشرين، بل وإنّ ذلك يستمرّ إلى الآن، وقد يبدو لمن ينعم النظر في الوضع الراهن أنّه لا يلوح في الأفق ما يدلّ على أنّ الوضع سيؤول إلى التغيير.

لقد كان المعلّم والطالب الضحيّة الأولى في النزاعات العربيّة دائمًا، إذ شهدت أغلب الدول العربيّة أحداثًا داميةً أدّت إلى مقتل الكثير من المعلّمين والمتعلّمين، وتدمير عدد لا يُحصى من المؤسّسات التعليميّة، ممّا أدّى إلى تأخّر مستوى التعليم، وانهياره في بعض الأحيان.

5- ميزانيّات التعليم

بالنظر إلى الأوضاع الاقتصاديّة والسياسيّة للكثير من الدول العربيّة، فإنّه لا عجب أنّ وزارات التعليم تعاني دائمًا من نقص في الميزانيّات المخصّصة لها، وقد ذكر جلال (2009)، أنّ إحصائيّات البنك الدوليّ تُبيّن أنّ الدول العربيّة خصّصت في المجمل 5% من ناتجها المحلّيّ، و20% من الميزانيّات الحكوميّة لصالح قطاع التعليم خلال العقود الماضية، وهذا أسهم في وصول التعليم إلى عدد كبير من الأفراد، لكنّه لم يساعد على توفير تعليم يرقى إلى المستويات المطلوبة رغم محاولات الإصلاح الكثيرة.

كيف يمكن للسياسة أن تكون داعمةً للتعليم؟

استنادًا إلى ما سبق ذكره، نورد فيما يأتي بعض الإصلاحات السياسيّة المقترحة للتطوير في مجال التعليم:

1- زيادة انخراط المرأة في التعليم وتفعيل دورها فيه.

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين دخول المرأة في مجال التعليم بصورة متزايدة في العالم العربيّ، وأصبحت المرأة متعلّمة ومعلّمة وذات منصب سياسيّ أيضًا، إلّا أنّ إسهاماتها تبقى محدودةً نظرًا لعدم تفعيل دورها القياديّ في مجالَيْ التعليم والسياسة، ويمكن أن يكون للإصلاحات السياسيّة الأثر المباشر في تمكين المرأة في هذا المجال المهمّ.

2- تخصيص ميزانيّات أكثر لقطاع التعليم، والتركيز على تطوير أنظمته، وبنيته التحتيّة.

يؤكّد كثير من القيادات السياسيّة في الدول العربيّة أنّهم يسعون إلى النهوض بقطاع التعليم بمستوياته جميعها، آملين أن تتصدّر دولهم المراتب الأولى في جودة التعليم المقدّم في القطاعين العامّ والخاصّ، لكن يجب أن تنعكس هذه الإرادة في توجيه المزيد من الاستثمارات بصورة فعّالة نحو هذا القطاع المهمّ، إضافةً إلى زيادة حصص وزارات التعليم في الميزانيّات الحكوميّة السنويّة التي كانت، وما زالت، تشهد هيمنة وزارات الدفاع نتيجةً لحالة عدم الاستقرار الأمنيّ التي تشهدها المنطقة.

من الضروريّ أن تُنشئ الحكومات العربيّة نظرتها الاستراتيجيّة الخاصّة لتطوير قطاع التعليم بالعمل على إنجاز مشاريع، وبرامج طويلة المدى للنهوض بهذا القطاع، على أن تكون تلك النظرة مبنيّة على واقع الدولة وإمكانيّاتها، ولا يجب أن تكون نسخةً من تجارب سابقة.

3- إنشاء المنظّمات، وصياغة القوانين لحماية التعليم.

هذه الخطوة تُعدّ من أهم المساعي الهادفة إلى حماية التعليم، وضمان وصوله إلى أكبر عدد من الأفراد بتأكيدها على مبدأ أنّ الحصول على التعليم حقّ للجميع، وفي هذا الإطار، يجب أن تعمل المنظّمات والمؤسّسات الحكومية وغير الحكوميّة في العالم العربيّ جنبًا إلى جنب من أجل سنّ قوانين تحمي التعليم، وتكرّس أحقّيّة الأفراد في الحصول عليه.

4- عقد اتفاقيّات، وتسهيل التبادل العلميّ مع العالم.

يجب أن تعقد الدول العربيّة المزيد من الاتفاقيّات الخاصّة بالتبادل العلميّ، والثقافيّ مع الدول الرائدة في مجالات العلوم والثقافة، ممّا سيسمح باستيراد الكثير من الخبرات القيّمة، والمعارف الجديدة من خلال البعثات الطلّابيّة والمنح الدراسيّة، بالإضافة إلى وجوب افتتاح مؤسّسات تعليميّة عالميّة في الدول العربيّة لتقديم مستويات تعليم عالية، وفتح المجال أمام الطلّاب العرب للحصول على فرص نيل شهادات وخبرات تضاهي تلك التي توفّرها الدول المتقدّمة.

5- تعزيز مكانة المعلّم، والمتعلّم بالتركيز على مفهوم القيادة.

في هذا السياق يجب أن تركّز حكومات الدول العربيّة على تفعيل الجانب القياديّ في المؤسّسات التعليميّة، وذلك نظرًا لأهمّيّة هذا العامل في تعزيز مكانة المعلّم والمتعلّم، إضافةً إلى إعداد متعلّمين مستعدّين لخوض غمار الحياة بنجاح، إلى جانب إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة.

خاتمة

ما دام التاريخ، والواقع العربيّ الحاليّ يبيّنان أنّ السياسة العربيّة لم تقف دائمًا إلى جانب التعليم، فإنّه من الواجب اليوم أخذ العبرة، واستقاء الدروس من واقع التعليم في العالم العربيّ، وأقلّ ما يمكننا قوله عن هذا الواقع: إنّه صعب مليء بالتحدّيات.

من أجل ذلك، فإنّ توفير الأمن والاستقرار يعدّ أهمّ الأولويّات التي يجب العمل عليها من طرف الحكومات، كما يجب أن يحرّر التعليم من سطوة المصالح السياسيّة التي تجعل منه أداةً لتحقيق الأجندات السياسيّة المختلفة، لأنّ تحرير التعليم وإزاحة العقبات أمامه يؤدّيان بصورةٍ مباشرةٍ إلى ازدهار شامل في القطاعات جميعها. بالإضافة إلى ذلك، يجب العمل على تخصيص حصص أكثر من ميزانيّات الحكومات لصالح التعليم، وإعادة توجيه الاستثمارات نحو هذا القطاع.

إن تبنّي إصلاحات جدّيّة فعّالة أمر من شأنه أن يحمل في طيّاته بوارق أمل للنظم التعليميّة العربيّة التي أثقلتها الأزمات، وحدّت العقبات، والعراقيل من دورها في الإسهام في نهضة المجتمعات وتطوّرها.

يوسف حرّاش
مسؤول العقود والمشتريات
في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
الجزائر/ قطر

المراجع

- جلال، أحمد. (2009). *طريق لم يسلك بعد: الإصلاح التعليميّ في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*. (ترجمة: مخيمر، عبد الجواد. وأمين، محمد). دار الكتاب الجامعيّ.
- حسنين، أسماء ووهدان، منى. (2016). تزييف التاريخ: لعنة في الكتب الدراسيّة عمرها 100 عام. بوّابة الفجر الإلكترونيّة. [إنترنت].
- رفيقي، محمد. (2019). التعليم والسياسة والزواج النكد. TRT عربي. [إنترنت].

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال | مترجم

4 أخطاء شائعة يقترفها المعلّمون الجدد في إدارتهم الفصل الدراسيّ - وكيفيّة تفاديها

لوري فريزين

"يا مدرّسي التعليم الابتدائيّ الجدد، تشجّعوا: إدارة الفصل الدراسيّ مهمّة شاقّة، لكنّها ليست مستحيلةً. ضعوا هذه الأفكار في حسبانكم بينما تشرعون في عملكم ".

لن أنسى أبدًا لحظةً قالت لي متطوّعةٌ من أهل الطلّاب في المدرسة: "طلّابك لا يصغون إليك أبدًا، أليس كذلك؟" كنت حينها معلّمةً جديدةً للصفّ الثاني، وأعلم من أعماق قلبي أنّها كانت على حقّ. شحب وجهي حينها، وانتابتني مشاعر الرهبة. لا أستطيع إخباركم بعدد المرّات التي شعرت فيها أنّ طلّابي لا يبالون بأمري كلّما طلبت انتباههم.

إليكم ما حصل: لقد عملت مع الآلاف من معلّمي المرحلة الابتدائيّة الجدد لأكثر من عشرين عامًا، وكلّما قاسمتهم قصّتي، شعرت بالارتياح، ارتياحهم لأنّها حدثت مع شخص آخر، وارتياحهم لأنّهم ليسوا بمفردهم. إن كنتم تواجهون صعوبةً في إدارة الفصل الدراسيّ بوصفكم مدرّسين جددًا، فلستم وحدكم في ذلك. في الواقع، تتصدّر إدارة الفصل الدراسيّ قائمة التحدّيات التي يواجهها المعلّمون الجدد عند أداء وظيفتهم. ومع ذلك، قد تتفاجؤون عندما تعلمون أنّ بالإمكان تفادي بعض التحدّيات الأكثر شيوعًا التي نواجهها بصفتنا مدرّسين جددًا. فلنتطرّق إلى أربعة أخطاء شائعة (يمكن تفاديها) يرتكبها العديد من المعلّمين الجدد:

1. عدم إيلاء الأمور عنايةً كافيةً

قد تكونون ممّن مرّوا بالتجربة. حين بدأت وظيفتي مدرّسةً، شعرت بأنّ طاقتي تبدّدت بالتفكير في ما ينتظرني تعلّمه وفعله. ونتيجةً لذلك، ارتكبت خطأ عدم إيلاء عناية خاصّة لما ينبغي للطلّاب فعله. لم أفكّر فيهم، أو أعلّمهم كيف ينبغي لهم القيام بما أنتظره منهم، وأردت منهم أن يفعلوه (مثلما ينبغي فعله حين أحتاج أن ينتبهوا إليّ).

إليكم حيلةً بسيطةً حتّى لا يحدث لكم هذا: اسألوا أنفسكم عن "طريقة القيام" بكلّ شيء تريدون من طلّابكم فعله على مدار اليوم. على سبيل المثال، إذا كنتم ستعقدون اجتماعًا في قاعة الدرس كلّ صباح على السجّاد، فكيف تعتقدون أنّ الطلّاب سينتقلون إلى السجّاد ويعودون إلى مقاعدهم؟ كيف سيعلِمكم طلّابكم أنّهم بحاجة إلى استخدام دورة المياه؟ كيف سيصطفّ الطلّاب للاستراحة وتناول الغداء؟

2. المبالغة في تجريب الاستراتيجيّات

يريد كلٌّ منّا أن يكون المعلّم المفضّل لدى طلّابه، لذلك يغرينا تنفيذ كلّ استراتيجيّة رائعة نجدها على موقع Pinterest لإدارة الفصل الدراسيّ. ومع ذلك، عندما نحاول تنفيذ عدد كبير جدًّا من استراتيجيّات إدارة الفصل الدراسيّ في وقت واحد (تصوّروا ClassDojo، وحصّالة حسن السلوك، وحيوانات المكتب الأليفة، وجداول الملصقات الفرديّة، ولوح المكافآت)، فقد نحفّز طلّابنا أكثر ممّا ينبغي.
بدلًا من ذلك، نفّذوا استراتيجيّةً واحدةً في كلّ مرّة، وضعوا في حسبانكم، عند اختياركم لها، العناصر الأربعة أدناه. فالاستراتيجيّة ينبغي لها أن تكون:

• سهلةً بالنسبة إليكم للمواظبة على تطبيقها.
• بسيطةً ليفهمها طلّابكم.
• بصريّةً للغاية (بحيث تتذكّرون أنتم وطلّابكم استخدامها).
• شيئًا يريد طلّابكم فعليًّا استخدامه، يكون قابلًا للتنفيذ. (عليكم بعقد اجتماع الصفّ للوقوف على ذلك).

هذا هو السبب في أنّني أحبّ استخدام استراتيجيّة مرطبان حصّالة حسن السلوك (Caught You Being Good Jars) لبدء العام الدراسيّ. إنّها تفي بالمتطلّبات الأربعة، وتمنحنا بدايةً إيجابيّةً للعام الدراسيّ. بعد ذلك، يمكننا اعتماد استراتيجيّات أخرى لإدارة الصفّ على مدار العام.

3. عدم الاتّساق بما فيه الكفاية

قد نعتقد أنّه من السهل ترك الأشياء تحدث بينما يركض "جوش" نحو السجّاد (على الرغم من أنّه كاد يُسقِط "ماتْ" أرضًا). نريد أن يحبّنا طلّابنا، لذلك نحن متردّدون في تحويل عمل "جيسيكا" إلى واجب منزليّ عندما لا تنجزه في الفصل؛ لأنّها كانت تدردش مع زميل لها (وستكون غاضبةً)، ومتردّدون أيضًا بشأن صياغة القاعدة "أصغِ إلى المتحدّث"، التي تحكم فصلنا الدراسيّ، وتطبيقها كما يرغبَ الطلّاب ويرونها، لأنّنا نعتقد أنّ ذلك سيأخذ الكثير من وقتنا على حساب قواعد التدريس المتعارف عليها.

لكن عندما لا يكون الوضع متّسقًا، ومن السهل ألّا يكون كذلك حين نتّخذ قرارات بناءً على الرغبة في الحصول على إعجاب طلّابنا، أو لأنّنا نستسلم لضغوطات الوقت الخارجيّة، فلن نفلح في توفير مساحة يشعر فيها طلّابنا بالأمان والاحترام. عوض ذلك، من الضروريّ تخصيص وقت لصياغة إجراءات وتوقّعات واضحة في الأسابيع الأولى من الدراسة، والعمل على تطبيقها. عندما نمنح أنفسنا المهلة، والمساحة للتقدّم برويّة في بداية العام الدراسيّ لنعلّم طلّابنا كيف يبدو اللطف والاحترام في قاعة الدرس، سنجد أنّه من السهل جدًّا المحافظة على الاتّساق في توقّعاتنا على مدار العام.

4. الاعتقاد بنجاح تطبيق الاستراتيجيّة نفسها طوال العام

هل سبق لكم أن نفّذتم، لإدارة فصلكم الدراسيّ، استراتيجيّةً رائعةً استجاب لها طلّابكم بصورة إيجابيّة، واكتشفتم، بعد شهر، أنّها لم تعد مجديةً؟ هذا لأنّنا بحاجة إلى التحلّي بالمرونة والقدرة على الاستجابة، وتعديل الأشياء حين لا تفي الاستراتيجيّة بالغرض.

على سبيل المثال، احرصوا على التنويع من خلال وضع طلّابكم أمام تحدٍّ كلّ أسبوع. اعرضوا عليهم صورةً لمكافأة صفّيّة غير مكشوفة، مغطّاة بتسع قصاصات لاصقة. في كلّ مرّة تلاحظون طلّابكم يظهرون اللطف، أو يؤدّون عملهم على أفضل وجه، أو يحترمون إجراءات الفصل الدراسيّ، ادعوا طالبًا لإزالة قصاصة لاصقة، وهكذا حتّى تنكشف المكافأة ويكسبها الصفّ! أو اجعلوا الطلّاب يتنافسون في مجموعات، بشكل دوريّ، للحصول على مكافأة صفّيّة. أحد الأشياء المفضّلة لديّ في الشتاء هو عرض خمسة أكواب (ورقيّة) رائعة من الكاكاو، واحد لكلّ مجموعة. المجموعة الأولى التي تكسب عشر قطع من المارشملو تكسب تناول الشوكولاتة الساخنة مع المعلّم في أثناء وقت القراءة الصامتة يوم الجمعة!

آمل أن تفيدكم هذه الأفكار حين تفكّرون باستراتيجيّات إدارة الفصل الدراسيّ لاستخدامها في صفّكم هذا العام.

Originally published (July 13, 2021) on Edutopia.org. [4 Common Classroom Management Mistakes New Teachers Make—and How to Avoid Them] 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.

الدراما التكوّنيّة
Process Drama

يُستخدم مُصطلح الدراما التكوّنيّة مرادفًا لـمصطلح "الدراما في التعليم"(Drama in Education)، ويُحيل إلى منهجيّة في التدريس والتعلّم، يعمل من خلالها المعلّم مع طلّابه، داخل الدور وخارجه، على خلق دراما لأجل التعلّم (Taylor & Warner, 2006).

إلى Dorothy Heathcote يُعزى تطوّر الدراما التكوّنيَّة بوصفها نشاطًا، فقد انتهجت في أوائل الخمسينيات أسلوبًا فريدًا استقصائيًّا لتعليم الدراما (Taylor & Warner, 2006)، أسلوبًا لا يُوجّه الدراما، على غرار العرض المسرحيّ، إلى جمهور خارجيّ، بل إلى طلّاب مشاركين يُشكّلون مع المُعلّم المجموعة المسرحيّة، فينخرطون في الدراما ليصنعوا المعنى لأنفسهم (بويل وهيب، 2009).

يكُونُ لعب الأدوار في الدراما التكوّنيّة ارتجاليًّا، إذ إنّ المشاركين فيها لا يستعينون بالنصّ أو بالاستظهار، فيكون التركيز على الدراما كاستراتيجيّة تدريس تستهدف تعزيز التعلّم في مجال محدّد من مجالات المنهاج الدراسيّ (Wagner, 1998).

لا يقتصر استخدام الدراما التكوّنيّة على تدريس المنهاج الدراسيّ، بل يواكبه خلق تجربة مشتركة يفهم عبرها الطلّاب التفاعلات الإنسانيّة، ويتعاطفون مع الآخرين، ويُكوّنُون وجهات نظر بديلةً، ويواجهون المواقف أو المشكلات بإنتاج حوار وإيماءات استجابةً للظروف التي يتخيّلونها ويرتجلونها. هذا النوع من الدراما يمكن للأطفال جميعهم تنفيذه والإفادة منه، وهو ليس حكرًا على من يملكون الموهبة للأداء المسرحيّ (Wagner, 1998).

الدراما التكوّنيّة إذًا، تُنمّي استيعاب الطلّاب وفهمهم لأنفسهم وللعالم الذي يعيشون فيه، باستكشاف السياقات الدراميّة ذات المغزى، وتزيدُ من مقدرتهم على الانخراط العميق في الأدوار والمواقف المعقّدة، وتُطوّرُ إدراكهم واستخدام قوّة التعبير الدراميّ في الصفّ الدراسيّ وفي المسرح، وتُوسّع فهمَهم للشكل الدراميّ (Taylor & Warner, 2006).

ولتزويد الطلّاب بأفضل الفرص للتعلّم، فإنّ الدراما التكوّنيّة تحتاج أن يُخطَّط لها بصرامة، وهو ما يستدعي الالتزام بمبادئ ستّة هي: تحديد الموضوع/مجال التعلّم المستهدف، وخلق سياق دراميّ/الظرف الخياليّ المحدّد لاستكشاف الموضوع، وتحديد الأدوار للمعلّم والطلّاب، وتحديد الإشارات/ما سيستخدم لإضفاء المغزى على أحداث الدراما، وتحديد إطار الدراما/وجهات النظر التي ستمتلكها الأدوار لإنتاج التوتّر، واختيار استراتيجيّات/طرق تنفيذ الدراما التكوّنيّة (بويل وهيب، 2009).

المراجع

- بويل، ب. وهيب، س. (2009). *تخطيط الدراما التكوّنيّة*. (ترجمة: عيسى بشارة) ط1. مؤسّسة عبد المحسن القطّان.
- Taylor, P. & Warner, C. D. (2006). *Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill.* Trentham.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: what research shows.* Heinemann

تفادي ضياع جيــل الكورونا: خطّة النقاط الستّ للتعافي

أصدرت منظّمة الأمم المتّحدة للطفولة (اليونيسف)، في تشرين الثاني/ نوفمبر 2020، أي بعد مرور عام على بدء جائحة كوفيد-19، تقريرًا يرسم خطّةً لتفادي ضياع جيل الكورونا. يحلّل التقرير الآثار الصحّيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة لكوفيد-19 على الأطفال والشباب، ويقدّم ستّ نقاط للاستجابة والتعافي، ويدعو إلى وضع رؤية جديدة لعالم ما بعد الجائحة لكلّ طفل.

ينبّه تقرير اليونيسف إلى أنّ ثمّة تهديدًا ثلاثيّ الأبعاد فرضته جائحة كوفيد-19 يطوّق الأطفال، يتمثّل في العواقب المباشرة للجائحة، وانقطاع الخدمات الأساسيّة، وزيادة الفقر وعدم المساواة. وهذا التهديد لحياة الأطفال سيستمرّ، في نظر اليونيسف، لسنوات قادمة، حتّى وإن توفّر لقاح فعّال في القريب العاجل، ما سيعرّض هذا الجيل للضياع، إن لم يعجّل المجتمع العالميّ بتعديل أولويّاته.

لأنّ التعليم يحتلّ بؤرة التحوّل لدى جيل الكورونا، سجّل التقرير مؤشّرات تعثّر المسار الدراسيّ للأطفال، إذ تعطّل تعلّم ما يقرب 90 بالمئة من الطلّاب في جميع أنحاء العالم، ولم يتمكّن نحو 463 مليونًا منهم من الحصول على التعليم عن بعد في أثناء إغلاق المدارس، مع العلم أنّ نحو 30 بالمئة منهم إمّا لا تتوفّر لديهم التقنيّة اللازمة للتعلّم عن بعد في منازلهم، أو لا تغطّيهم سياسات التعلّم عن بعد، وجرى إهمال الأطفال الأصغر سنًّا بصفة خاصّة، ولم يتمكّن من الوصول إلى التعلّم عن بعد إلّا اثنان على الأكثرّ من أصل كلّ ثلاثة من طلّاب المدارس الابتدائيّة. أمّا الأطفال الذين هم خارج المدرسة لفترات طويلة، ولا سيّما الفتيات منهم، فهم أقلّ احتمالًا للعودة إلى الصفوف الدراسيّة.

هكذا شدّد التقرير على أنّ إغلاق المدارس لم يكن الحلّ الأمثل لتفادي خطر الجائحة في ظلّ الأزمة الاقتصاديّة العالميّة القائمة، بل إنّه استجابة فاقمت الوضع السيّء الذي بات يعيشه الأطفال، سواءً تعلّق الأمر بالتعليم، أو بالصحّة، أو بالوضع الاقتصاديّ والعلاقات الاجتماعيّة. فقد انكشف عجز الأطفال عن الوصول المتكافئ إلى موارد التعلّم الرقميّة، وارتفعت مستويات سوء التغذية، واضطربت الصحّة العقليّة للأطفال والمراهقين، وفاقم من ذلك غيابُ دعم أقران المدرسة، وارتباكُ البرنامج السنويّ الدراسيّ. كذلك ارتفع منسوب العنف المتعلّق بالنوع الاجتماعيّ، وتراجعت العناية بالأطفال بسبب ضعف الفرص الاقتصاديّة، ونقصت خدمات المياه والصرف الصحّيّ والنظافة الصحّيّة، وتزايدت كراهيّة الأجانب وإقصاؤهم، ما عرّض الأطفال المهاجرين واللاجئين للخطر على نحو خاصّ، واستُثني اللاجئون وطالبو اللجوء من تدابير الحماية.

قدّم تقرير اليونيسف، في أفق اجتراح الحكومات رؤيةً تعود بنا إلى الوضع الآمن للأطفال، حزمةً من ستّ نقاط هي:

1- ضمان التعليم لجميع الأطفال، وسدّ الفجوة الرقميّة.

2- ضمان الوصول إلى خدمات الصحّة والتغذية، وجعل اللقاحات ميسورة التكلفة متاحةً لكلّ طفل.

3- دعم الصحّة العقليّة للأطفال والشباب وحمايتها، ووضع حدّ للإيذاء والعنف القائم على النوع الاجتماعيّ، وكذلك الإهمال في مرحلة الطفولة.

4- زيادة فرص الحصول على المياه النظيفة، والصرف الصحّيّ، والنظافة الصحّيّة، ومعالجة التدهور البيئيّ، والتغيّر المناخيّ.

5- عكس منحى ارتفاع فقر الأطفال، وضمان تحقيق انتعاش شامل للجميع.

6- مضاعفة الجهود لحماية الأطفال وأسرهم ودعمها في الأماكن التي تسودها النزاعات والكوارث والتهجير.

يَخلُص التقرير إلى أنّ الانشغال عن الاسترشاد بهذه النقاط الستّ يعرّض جيل الكورونا للضياع، ومعه كلّ الجهود التي بُذلت وتبذَل لإحراز التقدّم في مجال حقوق الطفل، وفي تحقيق أهداف التنمية المستديمة.

يونيسف

مجموعة تجوال سفر - فلسطين

بدأت المجموعة عام 2011 بأوّل تجوال إلى قرية صفّا، قضاء رام الله، بمشاركة ثلاثة عشر شخصًا، ومنذ ذلك الوقت بدأت المجموعة بالتجوّل كلّ شهر. وللمجموعة حلم يتمثّل بتجاوز الحدود في كافّة أنحاء فلسطين التاريخيّة، وتكوين نسيج اجتماعيّ مع كلّ مدن الوطن العربيّ وشبابه.

أنسج رحلتي لتتّسع رؤيتي

مجموعة تجوال سفر جزء من مبادرة سفر على مستوى الوطن العربيّ، النابعة من الملتقى التربويّ العربيّ، وشعارها: أنسج رحلتي لتتّسع رؤيتي. وجدت المجموعة أنّ استكشاف أماكن جديدة، وأشخاص جدد، والتفاعل معهم، والدخول في نقاشات وحوارات، والتعبير عن الرأي من أهمّ سبل التعلّم، إيمانًا بأنّ التعلّم لا يتمثّل بحدود المؤسّسة فقط؛ كالمدرسة، أو الجامعة، بل هو أسلوب حياة استكشافيّ واسع مفتوح أمام مهارات وتجارب مُختلفة.

الهدف من تجوال سفر هو التعرّف على الأرض عن طريق السكّان، فهم من يروي القصّة، ويسمع المتجوّلون حكاياته اليوميّة منه مباشرةً عوضًا عن وجود "دليل سياحيّ".

في فلسطين، وجدت المجموعة أنّ السفر داخل حدود البلد الواحد أمرٌ مهمّ للتعلّم، وبناء الشخصيّة، واكتساب المعرفة، مثل إنسان يبدأ باكتشاف نفسه، ولأنّ فلسطين لم تزل تحت الاحتلال، قرّرت المجموعة أنّ يكون شعارها "تجوّل في الأرض تمتلكها"، وتعني بالامتلاك الدلالات المختلفة لهذه الكلمة: امتلاك هُويّة الأرض، وتثبيتها هويّةً عربيّةً فلسطينيّةً في مقابل محاولات تشويه الهُويّة، وامتلاكها داخليًّا إذ تشعر بارتباط مع الأرض، كما يشكّل التجوال أيضًا مساحةً لتبادل الكتب، وبعدَ كلّ تجوال تُفتح مساحات التعبير والكتابة عن التجربة والأماكن والأشخاص، بما يدعم ويشجّع التعلّم التشاركيّ بين أفراد المجموعة المتنوّعين المختلفين، وأهل القرى والبلدات والمدن المستضيفة للتجوال، وكذلك، التفاعل مع الطبيعة ومركّباتها المختلفة.

تجوّل في الأرض تمتلكها

مجموعة تجوال سفر - فلسطين هي مجموعة شباب فلسطينيّين تتجوّل كلّ شهر مرّةً، أو مرّتين في إحدى قرى أو مدن فلسطين، وفي الغالب يكون برنامج التجوال كالآتي:

مسار مشي، وجلسة مع أهل البلد، وأكل جماعيّ، وأغانٍ فلسطينيّة، و"عونة" لأهل البلد (مفهوم شعبيّ أخذ اسمه من العون). يخرج في كلّ تجوال قرابة 100 شخص، وفي كلّ مرة تُستضاف المجموعة من قبل أحد أعضائها في مدينته/ قريته. كما يتضمّن كلّ تجوال عملًا تطوعيًّا تبادليًّا؛ مثل الزراعة، وبناء بيوت الطين، بناء السلاسل، تنظيف عيون الماء، أو حسب حاجة أهل البلد المستضيف. تُعمِّق هذه الأعمال المتعلّقة بالأرض من ارتباط الإنسان بالأرض مقابل الحياة الحديثة/ المدنيّة التي تشغل وقت الإنسان بعيدًا عن الأرض، وتفصل ما بينه وبينها. ويتضمّن كلّ تجوال جلسة تجاور، بالمفهوم التعلّميّ للكلمة، مع أهل البلد، وحكاياتهم، والثقافة الشعبيّة، بما يشمل أغانيهم، ومطبخهم، وأمثالهم.

تتبنّى المجموعة مقولة: "عشق السفر لا حُبّ السياحة"، إذ إنّ الهدف يتمثّل بالتعلّم من السفر، ومن تجربة استكشاف الجديد من أماكن وأشخاص، واكتشاف البلد وأهله، وتجربة أن تكون جزءًا من مجموعة كبيرة، بالإضافة إلى التجربة في تنظيم التجوال، أو في استضافة التجوال في بلدٍ ما. يأتي المشاركون الفلسطينيّون من مختلف مناطق الضفّة الغربيّة والقدس والأراضي المحتلّة عام 1948، ما يخلق نسيجًا اجتماعيًّا بين أهل هذه المناطق التي عمل الاحتلال على تفكيك الترابط الاجتماعيّ بينها. ويعتمِد كلّ شيء في التجوال على العمل ضمن مجموعة: تنظيم التجوال، والأعمال التطوعيّة المُختلفة.

المجموعة تسعى للتعلّم من التجربة "تجربة السّفر". ومن هُنا، لكلّ تجوال برنامجه الخاصّ، وتعليمه الخاصّ، إذ يُثمر كلّ تجوال إلى كلّ منطقة مُختلفة نتيجةً تعلّميةً فيها شيء جديد للمُشاركين المتمايزين، فمنهم الروائيّ، والمصوّر، والمدوّن، والكبير، والصغير.

العافية نفسيًّا وجسديًّا وفكريًّا

تتّجه مجموعة تجوال سفر نحو تعزيز صحّة الإنسان وعافيته الجسديّة من خلال مسارات مشي أو مسارات درّاجات هوائيّة، ونحو صحّته النفسيّة من خلال التأمّل في التجارب التي يعيشها والتي تريح الإنسان، ونحو تطوير فكره من خلال الحوارات والنقاشات وتبادل الكتب، كما تتجّه نحو احترام الطبيعة بمختلف ممارسات التجوال وفعاليّاته، مختارة الطبيعة على الاستهلاك.

سفر

السلطويّة في التربية العربيّة

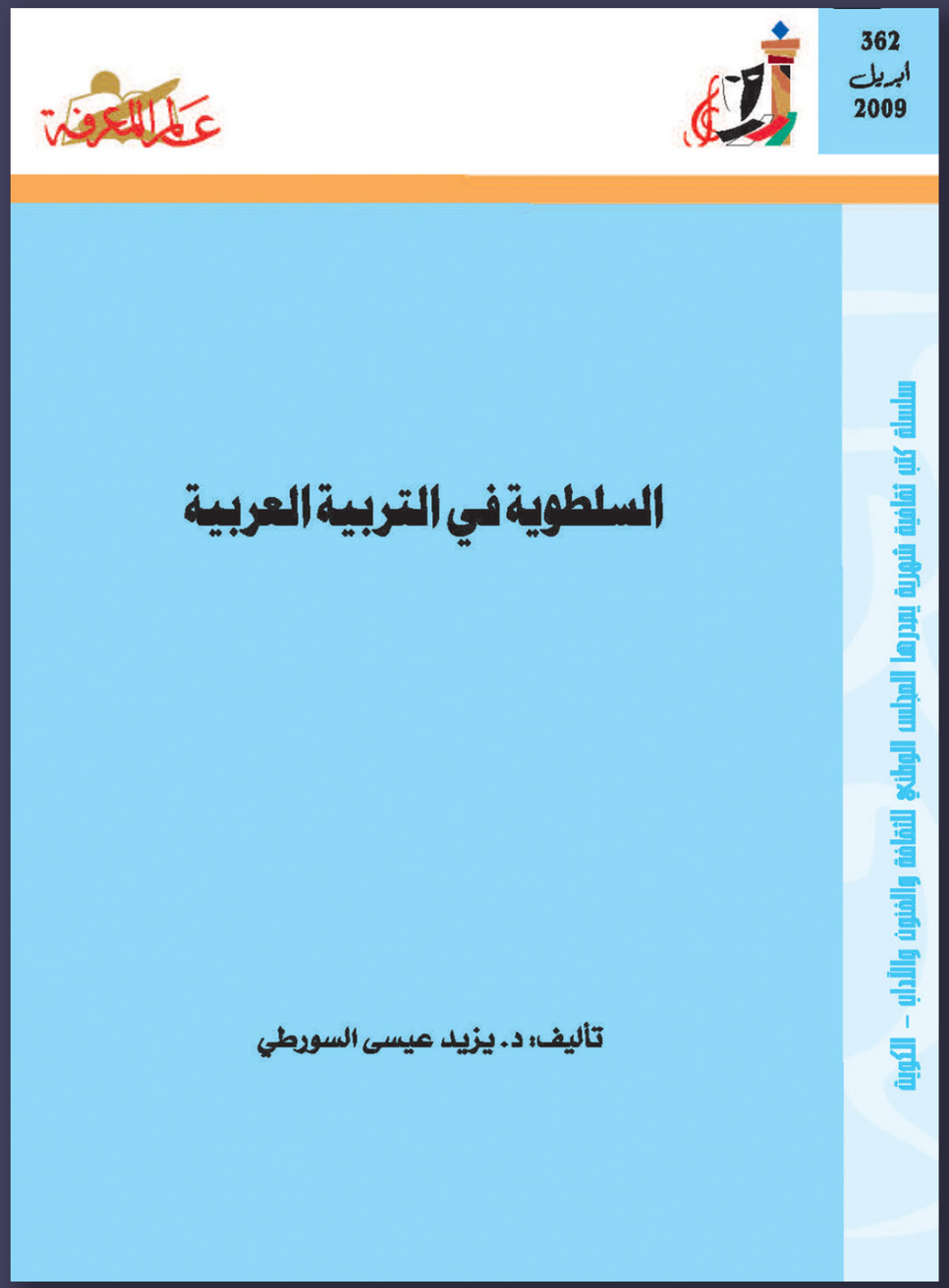
أحمد عيد

صدر كتاب "السلطويّة في التربية العربيّة" للدكتور يزيد السورطيّ، أستاذ التّربية في الجامعة الهاشميّة في الأردنّ، عام 2009 عن المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب في دولة الكويت ضمن سلسلة "عالم المعرفة". وعلى الرّغم من مضيّ أكثر من عقدٍ من الزمن على صدوره، فهو مرجع مهمّ لكلّ معلّم وتربويّ يسعى لتشخيص مشكلات التربية العربيّة، ومعالجتها.

يقع الكتاب في مقدّمة وسبعة فصول. يوضّح الكاتب في المقدّمة المقصود بمفهوم السلطويّة في التربية بأنّها المفاهيم والممارسات التربويّة القائمةُ على العنف، والقهر، ومصادرة الحرّيّة، والاستئثار بشأنٍ أو شؤونٍ ممّا يتعلّق بالبيئة التربويّة. كذلك، يظهر الكاتب التناقض الكبير بين ما تهدف التربية لإنتاجه من أفراد متوازنين واعين مبدعين فاعلين، وما تنتجه السلطويّة من أفراد سلبيّين متردّدين مضطربين محدودي الأفق والتفكير. وقد أشار الكاتب إلى ضرورة دراسة هذه الظاهرة لما لها من آثار عميقة تشمل أركان العمليّة التربويّة، وأفرادها جميعًا.

يتحدّث الفصل الأوّل عن مظاهر السلطويّة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وهي تشمل طرائق التدريس القائمة على التلقين، والتذكّر والحفظ، والتعليم أحاديّ الاتّجاه والمصدر، الذي يهمل جانب الإقناع مُعليًا من شأن العقاب. يرى الكاتب أنّ هذه الطرائق تشيع بحكم عوامل كثيرة من مثل: اعتماد مصدر واحدٍ للتعلّم، وضعف الإدارة الصفّيّة، وتقليديّة المادّة وجمودها. وهي تشمل كذلك المناهج الدراسيّة التي تفتقد لتنويع مصادر التعلّم، التي تبتعد عن واقع الطلبة واهتماماتهم واحتياجاتهم، ولا تراعي فرديّة المتعلّم وخصوصيّته.

إلى جانب طرائق التدريس والمناهج يعرض الكاتب الممارسات التسلطيّة المتعلّقة بالتقويم متمثّلةً في تغليب طريقة تقويم واحدة هي الامتحانات، خاصّةً حين تفتقر إلى المرونة، والعمق



في معالجة الموضوعات، وقياس مختلف مستويات المعرفة. ونفهم سلطويّة التقويم على هذه الحال حين يُتّخَذُ هذا المقياس غير الدقيق وغير المُنصِف دليلًا لتصنيف الطلبة، وإصدار الأحكام عليهم بناء على نتائجها.

ينتقل الكاتب في الفصل الثاني للحديث عن السلطويّة في الجانب الإداريّ، فينبّه إلى بعض مظاهر قد تعتري هذا الجانب، فتحرفه عن غايته التوجيهيّة التطويريّة. يبدأ الكاتب بجانب الإشراف التربويّ، ويرى أنّه متى ما افتقد للتشاوريّة والتواصليّة بين طرفي العلاقة، المشرف والمعلّم، فإنّه يخرج عن إطار المساعدة والتوعية والتحفيز إلى إطار التفتيش والاختبار وتصيّد الأخطاء. أمّا فيما يخصّ الإدارة التربويّة فقد تعاني من مظهر سلطويّ يعوق إنجاز المؤسّسات التربويّة بصورة كبيرة، ألا وهو المركزيّة المفرطة في كلّ شيء: في اتّخاذ القرارات، ورسم السياسات، والتخطيط، ووضع المناهج، وتدريب المعلّمين، وإدارة شؤون الطلبة، الأمر الذي يفرز كادرًا تعليميًّا سلبيًّا مذعِنًا غير قادر بدوره على زرع قيم التشاركيّة والإيجابيّة، بل وقد يحمل معه عدوى السلطويّة إلى طلبته. أمّا الإدارة الصفّيّة، فيرى الكاتب أنّها تحوي اتّجاهين:

اتّجاه وقائيّ: يتّخذ كلّ إجراء يجنّب الصفّ الممارسات السلوكيّة غير المناسبة، فيقدّم تدريسًا فعّالًا، وبيئةً ملائمةً، ماديّةً ومعنويّةً، ويتّفق مع الطلبة على قوانين واضحة، ويستكشف خصائص الطلبة مسبّقًا من خلال ملفّاتهم، ويبني باستمرار علاقات إيجابيّةً معهم، ويسعى لزرع الانضباط الذاتيّ لديهم.

واتّجاه علاجيّ سلطويّ: يقوم على ارتجاليّة إجراءات إدارة الصفّ وضبطه بناءً على ما يستجدّ من ممارسات خاطئة، بأساليب لها قليل حظٍّ من الأصول التربويّة، وهي أقرب في غالبها إلى الشّدة والعنف بهدف قمع تلك الممارسات، وتخويف الطلبة من عواقبها ومن تكرارها.

أمّا الفصل الثالث فيسلّط الضوء على مظاهر السلطويّة في ميادين التعليم العالي من جامعات ومعاهد حيث يفترض أن يقوم الأستاذ الجامعيّ بمهمّات التدريس، والبحث العلميّ، وخدمة المجتمع في جوّ من الحرّيّة الأكاديميّة الذي لا تعيش هذه الوظائف إلّا فيه. من الجوانب المهمّة في هذا الفصل المقارنة بين حال الحرّيّة الأكاديميّة في معاهد العلم في المجتمع العربيّ قديمًا؛ إذ قدّم التراث التعليميّ العربيّ أرقى صور الحرّيّة في التعلّم، والبحث، والمناقشة، والمناظرة، واختيار المنهاج والطريقة، وحالها اليوم، إذ تحيط بالعمل الأكاديميّ عوامل مُعيقة مثبّطة من قيود إداريّة ومنهجيّة تُفرض على المدرّس، ومن قيود ماديّة أو ماليّة تفرض تحكّمًا في سياسات الجامعة.

وفي الفصل الرابع يأخذ الكاتب قضيّة السلطويّة التربويّة إلى سياق اجتماعيّ، يدرس من خلاله تمثّلات السلطويّة في مشكلات من مثل الأمّيّة من جهة أنّها نتيجة لحرمان شريحة مواطنين واسعة من أساسيّات حقّ التعلّم والتطوّر والسعي نحو مستقبل أفضل، أو من مثل قضيّة التمييز التربويّ القائم على عدم تكافؤ فرص التعليم أو _إن صحّ التّعبير_ تكافؤ جودة التعليم؛ فنجد تباينًا في مستوى التعليم، ونوعيّته يفرض على المتعلّمين بناءً على التباينات الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والجغرافيّة، والجنسيّة لأفراد المجتمع.

وقد خصّص الكاتب الفصل الخامس لمظهر آخر من مظاهر السلطويّة التربويّة هو التسليع التربويّ، أي تحويل التعليم من كونه مهنةً ساميةً تتقدّمُ رسالتها وأهدافها النبيلة على أيّة اعتبارات أخرى إلى كونه سلعةً تخضع للعرض والطلب، فتغدو المعرفة عرضةً للبيعِ والتنافس والتسعير، ويُنحّى عنها _بداهةً_ من لا يملك ثمن هذه السلعة. ويشمل هذا التسليع الموادّ الدراسيّة، والمناهج التعليميّة وحتى البحوث العلميّة التي

يفترض فيها أن تكون أنموذجًا للمصداقيّة والاستقلاليّة يحتذيه المتعلّمون.

بعد ذلك، يناقش الكاتب في الفصل السادس قضيّتين مهمّتين تفرضان على المتعلّم قسرًا: الانسحاب من الحاضر الذي يعيشه، ويريد تنمية مهاراته وتكييفها مع متطلّباته، إلى الماضي الغابر، والانسحاب من واقعٍ عمليّ له شروطه ومعطياته، إلى صورةٍ لفظيّة إنشائيّة تخلو من أيّ بُعدٍ إجرائيّ فعليّ. يسمّي الكاتب القضيّة الأولى الماضويّة، ويوضّح أنّ المقصود بها ليس الانجذاب إلى الماضي والاستئناس بتجاربه فقط، بل وانسياق الحاضر والمستقبل وراء شروط الماضي وإملاءاته، فنرى الأهداف التربويّة، والمناهج التعليميّة، وطرائق التدريس، وأساليب الإدارة، وأدوات التقويم قلّما تخضع لمراجعة دوريّة تستهدف التجديد والتطوير، وقراءة المستقبل في ضوء الحاضر، وتغيير ما يلزم من هذه التفاصيل بناءً على ذلك، بل تفرض على المتعلّم معارف ومهارات وأساليب لا تؤهّله للتفاعل والإنتاج والإبداع في واقعه ومحيطه. أمّا القضيّة الثانية فهي ما يسمّيه الكاتب اللفظيّة، وتعني تركيز العمليّة التعليميّة على البعد النظريّ الإنشائيّ، ونسيان البعد العمليّ التطبيقيّ، ويظهر ذلك في عناصر العمليّة كاملةً؛ فحين تمتلئ المناهج الدراسيّة بالمعلومات دون تطبيق أنشطة، وحين يقوم التعليم على أسلوب واحد هو التلقين، وحين يُقيَّم تعلّم الطالب بمقياس واحدٍ هو الاسترجاع، فإنّ ذلك كلّه يحصر التعليم في جانب لفظيّ غير فاعل.

تُختَتَم فصول الكتاب بسابِعها الذي يستعرض نتائج السلطويّة التربويّة بمظاهرها السالفة، وهي: إعادة إنتاج التسلّط، وإضعاف النظام التعليميّ، وتسهيل التغريب الثقافيّ، وإضعاف التنمية، وزيادة مستوى الاغتراب لدى المعلّمين والطلبة، وإعاقة الإبداع، والملل بما ينتجه من تحدٍّ وعدوانيّة أو انسحاب وسلبيّة.

يلخّص المؤلّف مقترحات الحلّ بجعل التشاوريّة والديمقراطيّة ثقافةً عامّةً تبدأ ممارستها في البيت (المدرسة الأولى)، ثمّ في المدرسة على المستويات كلّها، وتغيير المفاهيم الخاطئة التي لم تزل شائعةً حول التعليم وأهدافه وأساليبه ومناهجه، وتبنّي خطّة تطوير شاملة دائمة تستفيد من الماضي وتفهم الحاضر وتستشرف المستقبل.

من وجهة نظري، تكمن قيمة هذا الكتاب في أنّه يدقّ ناقوس الخطر على كلّ مستويات سلّم التربية والتعليم من طلبة ومدرّسين وإداريّين ومشرفين، ويحذّرهم من عواقب هذه الممارسات التي لا تقف عند ركود المستوى التحصيليّ، ولعلّه أهونها وأيسرها، بل وتتعدّى ذلك إلى تخريج أفرادٍ يفتقدون أيّ حسّ فكريّ أو نقديّ أو إنتاجيّ أو حتّى انتمائيّ، أفرادٍ عاجزين عن إبداعِ جديد، أو تطوير موجود، أو معالجة مشكلة، أفراد ألفوا كونَهم مَقودِين لا حولَ لهم ولا قوّة، ولا يملكون فيما يدور في مجتمعاتهم وأوطانهم _وربّما في حياتهم أنفسهم_ من الأمر شيئًا، إذ لطالما سارت الأمور دونَ مشورتهم، أو علمهم، أو مشاركتهم، ولم يجرّبوا يومًا التأثير والمبادرة والنقد، وقد تفرز إلى جانبهم أفرادًا يعتنقون هذه الممارسات السلطويّة، ولا يعرفون بديلًا عنها، فيغرق المجتمع في دوّامة مستمرّة من التسلّط وإعادة صنعه وإنتاجه. وبهذا تفرز المؤسّسات التعليميّة أفرادًا لا ينقلون لمحطيهم إلّا فكرة الانسياق مع الواقع، وممارسة ما مُورِسَ عليهم من سلطويّة. لذلك، أرى أنّ تتبّع مظاهر السلطويّة وممارساتها يجب أن يكون التزامًا يُضاف إلى التزامات المؤسّسات التعليميّة؛ ففي نهاية الأمر، لا تعلّم مع إكراه، ولا تفاعُلَ مع خوف، ولا إبداع مع كَبت.

أحمد عيد
معلّم لغة عربيّة
الأردن/ قطر

المعلّم واستراتيجيّات التعليم الحديث

د. عاطف الصيفي

إنّ المعلّم هو العامل الأساسيّ والمؤثّر في العمليّة التعليميّة، فهو الذي ينفّذ رؤية التربويّين والمخطّطين لصورة مواطن المستقبل، والمناهج والتنظيمات والإمكانات مع خطورتها وأهميّتها تتضاءل أمام أهمّيّة المعلّم، ومهما يكن لدينا من أهداف طموحة وسياسات وخطط تربويّة واضحة وإمكانات ووسائل لازمة لتحقيق تلك الأهداف، فإن هذا لن يفوق الدور الأساسيّ والإيجابيّ الذي يقوم به المعلّم في تسخير تلك الإمكانات للوصول إلى الأهداف، ولذلك يعدّ المعلّم هو الأساس في العمليّة التعليميّة، وبدونه لا يمكن لأيّ منهج أن يحقّق أهدافه مهما أحكم تخطيطه، ومهما انتقي محتواه، ومهما تنوّعت طرق تدريسه وتقويمه، فربما يكون المنهج ممتازًا من حيث تنظيمه فيثير العديد من المشاكل ويقترح طرقًا لحثّ التلاميذ على الانفعال بها ومحاولة الكشف عن حلول لها، ولكن برغم كلّ هذا قد يتطوّع المعلّم بإعطاء التلاميذ المعلومات وحلول المشكلات بطريقة جاهزة، ممّا يفقد التنظيم المقترح فاعليّته لعدم اقتناع المعلّم بالغرض منه.

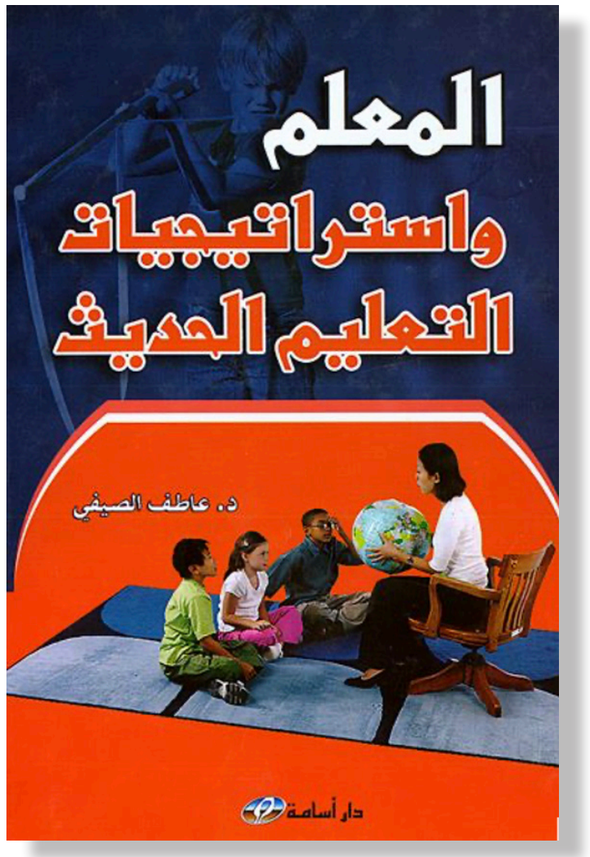
ومعلّم القرن الحادي والعشرين محتاج لأن يكون مجدّدًا ومبتكرًا مبدعًا ومبادئًا بالتجريب ومنظّمًا ومديرًا ومرشدًا وقادرًا على إدارة التفاعلات الصفّيّة بكفاءة وفاعليّة عالية وديمقراطيّة، وهذه الأدوار هي في حقيقة الأمر أدوار غير تقليديّة، أي إنّها لا تعتبر مألوفة في إطار التصوّر التقليديّ لدور المعلّم في العمليّة التعليميّة.

ولذلك فإنّ المعلّم مطالب بأن يسعى إلى ترقية ذاته ومهنته، فهو لم يعد مجرّد ناقل للمعرفة، بل هو مبتكر ومبدع يجدّد وينوّع ويجرّب، وهو متفتح يستجيب لكلّ فكرة جديدة ويعمل على استثمارها وتوظيفها لتطوير العمليّة التعليميّة، وقيادة المعلّم في الإطار الجديد قيادة إبداعيّة إنمائيّة خلّاقة، تعمل على تهيئة أنجح السبل والظروف لنموّ أجيال التعليم وإبداعها وتقدّمها، والمعلّم الناجح هو الذي تبرز شخصيّته وإبداعاته من خلال تلاميذه.

ولا يخفى أنّ التعليم قد يطلق مواهب التلاميذ، وقد يخمدها، فالمناهج التقليديّة كثيرًا ما تؤدّي إلى إضعاف إمكانيّات التلاميذ، وطاقاتهم الفكريّة لتركيزها الشديد على حفظ المقرّرات واكتفائها بتدريب التلاميذ على اجتياز الامتحانات المدرسيّة، أمّا المناهج الحديثة - التي تتّصف بالمرونة والتجديد - فإنّها تقلّل من التركيز على الحفظ وتجعل من المعلومات قاعدة للفهم والتحليل والتطبيق وتنمية الفكر والإبداع.

ويمثّل المعلّم العنصر الأساسيّ في تناول المنهج على المستوى التنفيذيّ، كما يمثّل التدريس النشاط الرئيس للمعلّم الذي يعتمد على عمليّاته في إنجاز الأهداف التربويّة والكشف عن الأطر السلوكيّة والإجراءات التنفيذيّة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وترتبط قدرة المعلّم على القيام بهذه المهامّ بمدى امتلاكه لأساليب جديدة ومتجدّدة لإنجاز الأهداف، وبمعنى آخر ترتبط هذه القدرة بمستوى إبداع المعلّم التدريسيّ.

وعندما نتحدّث عن عمليّة التدريس ودورها في تنمية مواهب وإبداعات المتعلّمين فثمّة وجهة مهمّة تشير إلى الاستجابات والأساليب التدريسيّة الجديدة غير الشائعة وأنماط السلوك الإبداعيّة التي يصدّرها المعلّم أثناء عمليّة التدريس، هذه الوجهة تمثل إحدى وجهتي التدريس الحديثة التي تتضمن نشاطًا تدريسيًّا موجّهًا إلى تنمية قدرات وإبداعات التلاميذ، وتتضمّن أيضًا أداء وسلوكًا تدريسيًّا يتّسم بالابتكاريّة والتجديد، ولذلك فإنّ التدريس الحديث يرتبط بعدّة مفاهيم تربويّة منها: مفهوم التعلّم الإبداعيّ، ومفهوم التدريس الإبداعيّ، واتّسام النشاط التدريسيّ بسمات إبداعيّة.



الصيفي، عاطف (2009)، المعلّم واستراتيجيّات التعليم الحديث، دار أسامة، صفحة 248-249

محاورة مع
ابتسام العطيّات

- أستاذة علم الاجتماع ودراسات الجندر .
- حاصلة على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع من جامعة برلين الحرّة.
- أستاذة مشاركة في علم الاجتماع ودراسات الجندر في كليّة القدّيس اولاف للآداب والفنون الحرّة في مينيسوتا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

فلنبدأ بفهمك للفرق بين التعليم والتعلّم، كيف تقاربين المفهومين؟

يختلف التعليم عن التعلّم من حيث المفهوم؛ فالتعلّم هو رحلة حياة، وخبرات، ومعارف، ومهارات تتشكّل مع الإنسان طيلة حياته، إذ هي مجمل خبراته، وإحساسه، وتذوّقه، وتأمّله في نفسه، وفي الطبيعة، وفي العالم الذي أنشأه. والتعلّم يرى الإنسان جزءًا غير منفصل من بنية المعرفة وهيئتها وغايتها، المعرفة التي هي هدف التعلّم. التعلّم قد كان دائمًا منهج الإنسان، ووسيلته من أجل البقاء. الغاية من المعرفة إذًا هي مساعدة الإنسان على اجتياز الامتحان الأصعب، وهو البقاء، والاجتماع الإنسانيّ، وكلاهما مرتبطان، لأنّ الإنسان كائن اجتماعيّ. وعلى هذا الأساس تتولّاه مؤسّسات اجتماعيّة مختلفة (الأسرة، المسجد، الكنيسة، جماعات الأصدقاء، الإعلام، الأدب، الاحتفالات والشعائر الاجتماعيّة والدينيّة)، والتعلّم يستمرّ طيلة حياة الإنسان بشكل مقصود أو غير مقصود.

إنّه سلوك اجتماعيّ؛ فكيف نتعلّم، وممّن، وماذا نتعلّم، كلّها أمور كثيرًا ما تكون محدّدةً مجتمعيًّا، مع أنّ التعلّم قد يكون أيضًا ذاتيًّا. إذ ثمّة بعض من الحقيقة في ما حاول ابن طفيل تقديمه من خلال شخصيّة حيّ بن يقظان، الشخص الذي علّم ذاته بذاته دون تواصل بشريّ، ولا مجتمع إنسانيّ، ووصل إلى النتائج ذاتها (إن لم يكن أعمق) من معرفة أسرار الكون والوجود، مقابل من تعلّم عنها من كتب أو أشخاص، أي معلّمين. الطريف هنا أنّ مصادر المعرفة الإنسانيّة تاريخيًّا _مثل جلجامش أو المعرفة اليونانيّة الكلاسيكيّة_ كانت كائنات فوق بشريّة، أمّا الوسيلة فقد كانت الشعر. المعلّم كان شاعرًا على اتّصال مع العالم الميتافزيقيّ.

التعليم فكرة وممارسة مختلفة، فهو منظَّم أكثر، هيكليّ، مرتبط بالبنى والهياكل الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة للمجتمع أكثر من كونه ذاتيًّا. التعليم مقصود ممنهج، يقتصر على مراحل محدّدة من حياة الفرد، ويكون متخصّصًا، ويحصل في مؤسّسات متخصّصة في التعليم كالمدارس والمعاهد والجامعات. التعليم يقاس بمقاييس للمعرفة المتحصّلة التي تمنح المتعلّم رخصةً من نوع ما (درجةً، صفًّا... إلخ).

يرتبط التعليم ارتباطًا وثيقًا مع "العلم" والمنهج العلميّ، فهو بهذه الحالة حديث نسبيًّا مقارنةً بتاريخيّة التعلّم، إذ إنّ التعلّم قديم قدم أوّل البشر، وهو تراكميّ. أمّا التعليم فيركّز على نوع متخصّص من المعرفة هي المعرفة المتحقّقة بتطبيق منهج علميّ واضح محدّد. في التعلّم المسألة مختلفة، إذ تتعدّد مصادر المعرفة، ووسائل الوصول إليها، ويختلف تعريف الحقيقة.

التعليم مبنيّ على أساس أنّ العلم ينظر إلى العالم على أنّه موجود بصورة منفصلة عن خبرات الإنسان، وتجاربه، وإحساسه، وتأثيره، وأنّه قابل للدراسة من قبل الإنسان. يخلق هذا المعتقد وهمًا لدى المتعلّم بأنّ التعليم دون أجندة، ولا تشوبه مصلحة، أي أنّه موضوعيّ علميّ. هذه سذاجة، فلكلّ معرفة غاية. وعليه، تختلف أجندة التعلّم عن تلك الخاصّة بالتعليم، ولعلّ أجندة التعليم تطويع الطبيعة لغايات سياسيّة، أو اقتصاديّة، أو حتّى اجتماعيّة، بينما أرى أنّ أجندة التعلّم هي خلق عالم أكثر عدالةً، يعترف بقدرة الإنسان على تطويع الطبيعة، لكنّه يجعل تطويع

الطبيعة والإنسان خدمةً لهدف أسمى، هو العدالة والاستدامة التي تبتعد بالضرورة عن مركزيّة الإنسان وتفوّقه مقابل الأطراف الأخرى المكوّنة للكون، كالأرض، والنبات، والحيوان، حتّى الإنسان "الآخر" الذي عرّفه العلم والفلسفة الغربيّان بكونه "آخر" حين جرى نقاش ماهيّة الإنسان "والكينونة"، مثل هايدغر في نقاشه حول الكينونة والوجود، وديكارت في منهج الشكّ، الذي حصر أحقّيّة الكينونة في الإنسان، ومنع منها كلّ شكل آخر للوجود. التعلّم يوسّع فهم الكينونة بشكل يتجاوز الإنسان.

في تراث السكّان الأصليّين في أمريكا الشماليّة مثلًا ثمّة فهم للكينونة والوجود لا يقتصر على البشر، فالأرض كائن Being، وكذلك الأشجار، والأنهار... إلخ. لنتخيّل انعكاسات معرفة مبنيّة على حقيقة (معتقد) من هذا النوع: لن يكون بإمكان أحد أن يعلن ملكيّته لأرض، فلها مثله حقّ الوجود، وإنّ أحدًا لن يستطيع استغلال الموارد الطبيعيّة إلى حدّ تهديد وجودها، أو زواله. أيّ عالم كان من الممكن أن ينشأ لو سادت هذه الفكرة على علاقة البشر بكلّ شيء؟

التعليم المبنيّ على العلم يعزّز فكرة تفوّق الإنسان، وأحقّيّته في الوجود فوق كلّ شيء، وعلى حساب كلّ شيء.

تأسيسًا على هذا، ما أهمّ إشكاليّات التعليم عربيًّا اليوم حسب خبرتك؟

واحد من أهمّ التحدّيات هو توغّل النزعة النيو-ليبراليّة التي غيّرت من شكل المؤسّسات التعليميّة، ومن مضمونها، ومناهجها. التعليم تحوّل من حقّ إنسانيّ في تكوين معرفة عن العالم، والنفس، ليكون سلعةً تتفاوت جودتها بناءً على القدرة الشرائيّة؛ إن توفّرت لديك قدرة على شراء تعليم ذي جودة، اشتريته. أمّا إن كانت قدراتك محدودةً، فالتعليم الذي تستطيع شراءه محدود متواضع.

أفهم النيو-ليبراليّة على أنّها المرحلة الحاليّة للرأسماليّة، وهذا المفهوم يصف مجموعة الحزم والبرامج التي تتبنّاها الدول لتحرير السوق، ويصف حالة هيمنة الفرديّة، وتقلّص دور الدولة. وهي أيضًا خطاب معياريّ، استنادًا لفكرة ميشيل فوكو، بمعنى أنّ التعليم أصبح مقلّصًا لدرجة أنّ مهمّته الأساسيّة باتت رفد السوق الرأسماليّ بـ"أجساد طيّعة"، مطلوب منها فقط التكيّف مع أوضاع السوق المتغيّرة باستمرار.

لم تعدّ مهمّة التعليم الرقيّ بإنسانيّة الإنسان، وتحويل المجتمعات لمجتمعات أكثر عدالةً، بما في ذلك تغيير التنظيم الاقتصاديّ. بل أصبح هدف المؤسّسات التعليميّة إنتاج أجساد طيّعة متكيّفةً مع حاجات السوق، وغير قادرة إطلاقًا على تغيير هذا الواقع، غير قادرة على التغيير الاقتصاديّ، ولا السياسيّ، ولا الاجتماعيّ.

وهذا يعني أنّ "مشكلات التعليم" صارت مشكلات السوق، فالسوق يحدّد ماذا نحتاج من تخصّصات وخبرات، ويتغيّر التعليم لحلّ مشكلات سوق العمل، ورفده بما يحتاج مع تحييد كامل للمهمّة الإنسانيّة الأسمى للتعليم. بإمكان المؤسّسات التعليميّة توجيه طاقاتها نحو التعلّم، وترك التعليم الذي يختزل إنسانيّة البشر، ويمثّل بارتباطه بأجندة السوق تهديدًا للوجود.

لأيّ درجة جرى إغفال القيم في التعليم؟ وكيف أثّر ذلك في المجتمع من جوانبه المختلفة؟

القيمة الأساسيّة للنموذج النيو-ليبراليّ في التعليم هي قيمة الفرد. أصبح الفرد محور اهتمامك الشخصيّ، ومحور اهتمام النموذج التعليميّ، ولم تعد قيم العدالة أو الاستدامة قيمًا أساسيّةً، فهي ليست ضمن سلّم الأولويّات لدى للفرد. الفقر والبطالة لم يعودا مشكلات اجتماعيّةً ذات مسؤوليّة مشتركة، بل أصبح الفقر والبطالة والصحّة والمرض نتائجَ خياراتٍ اقتصاديّة سيّئة أخذها أفراد. في هذا النموذج، يُطلب من الفرد التكيّف مع الاقتصاد الموجود، وتحسين وضعه وكفاءاته بناءً على حاجات السوق ومنطقه، ومن هنا صار الفقر والبطالة مسؤوليّة الفرد الذي يعاني منها، لا مسؤوليّة المجتمع أو الدولة.

وهنا يظهر التغيّر الجذريّ المتمثّل في نقل مسؤوليّة مشاكل كبرى في المجتمع عن كاهل المجتمع والدولة، وتحميلها للأفراد؛ فالفقر مسؤوليّة الفقير وحده، مع تجاهل كامل لوجود نظام اقتصاديّ ينتج تفاوتًا طبقيًّا بين فقراء وأغنياء.

هل هذا يعني أنّه لم يعد للمدرسة دور في التغيير المجتمعيّ؟

من الصعب للمدرسة لعب أيّ دور في التغيير المجتمعيّ ضمن الإطار/النموذج الفكريّ (Paradigm) الموجود حاليًّا الذي يُصَبّ فيه التركيز على تحضير أولادنا لمهن وتخصّصات يحتاجها سوق العمل في المستقبل، إذ إنّ هذا يعني أنّنا نسلّمهم لاقتصاد رأسماليّ طبقيّ غير عادل، دون تمكينهم من إحداث التغيير المطلوب، فيتحوّل هذا الواقع إلى مصير إنسانيّ لا مفرّ منه، وعلى الإنسان التكيّف معه.

على المدرسة أن تستعيد استقلاليّتها عن الاقتصاد والسياسة، وأن تتبنّى الهدف الأساس الذي وجدت من أجله، وهو بناء معرفة تحقّق عدالةً، واستدامةً، ورفاهًا إنسانيًّا، حتّى لو تطلب ذلك تخريج أجيال غاضبة، أو ثائرة على الوضع القائم.

هل هذا يعني أنّ دور المدرسة القيميّ اختفى تمامًا، وحلّ محلّه دور جديد؟

نعم، اختفى دور المدرسة، والجامعة أيضًا، فلم تعد حاضنةً توفّر للأجيال المستقبليّة فرصةً للمعرفة دون حدود ولا مسلّمات، فرصةً لمحاولة فهم الكون والعالم، أي "أن نعرف" انطلاقًا من كون هذا حقًّا إنسانيًّا. ما تبدّل _تحديدًا في العقود الأخيرة_ هو التوجّه نحو تلبية حاجات السوق ورغباته؛ فالمدرسة أصبحت مجرّد مصنع لإنتاج عمّال، ومهندسين، ومهنيّين، وفقدت الدور التغييريّ المجتمعيّ العامّ، وأصبحت مجرّد منتجة لخدمة هذا القطاع المحدود الذي بات كما لو أنّه القطاع الوحيد في المجتمع. وفي هذا تغييب كامل لدور المدرسة الإصلاحيّ التغييريّ المجتمعيّ، واختزال لها في دور تلبية احتياجات السوق.

هذا يعني تقييد الحرّيّة في المعرفة، وتحديد الأسئلة التي

يمكن أن تُطرح. فالبحث العلميّ موجّه فقط لخدمة السوق، وهذا يحدّد حرّيّة المعرفة.

هل يعني هذا أنّ المدرسة تعيد إنتاج الواقع بدل أن تضطلع بدور في تغييره؟

نعم، هذا ما حدث حين حوّلنا التعليم سلعةً، وحدّدنا جودته بقدرة الفرد على الاستهلاك، وحين فرّقنا بين التخصّصات، فعددنا بعضها تخصّصات راكدةً، أو مشبعةً لا نشجّع الطلّاب على دراستها. هذه التخصّصات هي الفلسفة، والأدب، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والعلوم السياسيّة... إلخ. هذه التخصّصات مطلوبة كلّها للتغيير المجتمعيّ. ينصبّ الآن التركيز على التخصّصات التقنيّة، والهندسيّة، والتطبيقيّة (STEM)، إذ نعدّ هذه الأخيرة الحلّ لمشكلات الاقتصاد الصعبة، والبطالة، والفقر، لا سيّما بين الشباب المتعلّم.

الأزمة المتعلّقة ببطالة المتعلّمين لا يمكن حلّها حلًّا مبنيًّا على سوق متغيّرة باستمرار. الأزمة الحاليّة لنسب البطالة المرتفعة _لنأخذ الأردنّ على سبيل المثال_ تضعنا أمام فرصة مهمّة لنعيد التفكير بالتعليم ككلّ؛ لأنّه لا يمكن تخريج مهندس لا يفكّر، ولا يَعدُّ الأسئلة الفلسفيّة الوجوديّة مهمّةً، أو تخريج تقنيّ لا يدرك أبعاد التكنولوجيا، مثل أثرها في البشر والمجتمعات. عند تقليص الاهتمام بالمجالات الإنسانيّة لصالح المجالات التقنيّة، فنحن نخلق أجسادًا طيّعةً غير قادرة على التغيير، قادرةً فقط على التكيّف مع الوضع القائم.

كان ضمن منظّري النيو-ليبراليّة من يفرّق بين التعليم والتعلّم، وتحاجج هذه الجماعة بأنّ التعلّم مسؤوليّة ذاتيّة، لا ينبغي أن يقف عند حدود التعليم المدرسيّ أو الجامعيّ. غالبًا ما يستخدم مفهوم إعادة تأهيل الذات Agility، ومفهوم إعادة تأهيل المهارات Reskilling، لتحويل مشكلة البطالة من مشكلة هيكليّة مرتبطة بطبيعة الاقتصاد، لتصبح مشكلة فرديّة تقع مسؤوليّة حلّها حصرًا على عاتق الباحث عن العمل، الذي ينبغي أن يُطوّر من مهاراته باستمرار لمواكبة احتياجات السوق المتغيّرة باستمرار.

هذا يأخذنا للحديث عن التعليم التحرّريّ، بوصفه مقابلًا لهذا الواقع. كيف تعرّفينه في العالم العربيّ تحديدًا؟

عربيًّا، بالإضافة إلى التغوّل النيو-ليبراليّ الذي ناقشناه، ثمّة أيضًا مشكلة استقلاليّة التعليم ومؤسّساته؛ إذ تسود غالبًا في المنطقة نزعة أمنيّة في النظر إلى التعليم، إلى جانب نزعة اجتماعيّة محافظة، تحمل طابعًا شعبويًّا من وجهة نظر سياسيّة. من هنا، ثمّة مجموعة من المحرّمات السياسيّة والاجتماعيّة التي لا تستطيع المدرسة والجامعة تجاوزها، ما يعني أنّ كثيرًا من الأسئلة تغدو ممنوعةً. لذلك، فالتعليم التحريريّ لا يمكن إلا أن يكون تحرير التعليم من الدولة العربيّة التسلّطيّة التي تتعامل مع التفكير، والعلم، والبحث بعقليّة أمنيّة تشجّع الحظر، والخوف، ونشر دوغما سياسيّة داعمة للوضع القائم. كذلك أيضًا، تحرير التعليم بوصفه مساحةً من تأثير التيّارات الاجتماعيّة المحافظة سواءً أكانت قبليّةً أم دينيّةً أم عشائريّةً، إذ هي تمارس ثقافة الإلغاء، وتضع خطوطًا حمرًا أمام تفكيرنا، وعلى نوع الأسئلة التي نستطيع طرحها، ونوع المعرفة التي ننتجها، وذلك انطلاقًا من أهداف سياسيّة خاصّة بهذه التيّارات.

كي يكون التعليم متحرّرًا عربيًّا، يجب أن يتحرّر من السوق، والدولة التسلّطيّة، والتيّارات المحافظة المسيّسة، والشعبويّة.

حتّى نحوّل الجامعة أو المدرسة لمنطقة تعليم تحرّريّ، يجب **تشجيع التفكير النقديّ** بوصفه مهارةً، وقدرةً للعقل على تمييز الحقيقة من الخرافة، وهذا الأمر لا بدّ أن يكون في وجه منهجيّات تعليم قائمة على التلقين والمحاضرة التي تفرض تراتبيّةً بين الأستاذ والطالب، حيث يكون الطالب مستقبلًا لمعرفة تتحرّك باتّجاه واحد. التفكير النقديّ يعني أيضًا القدرة على صياغة أسئلة، والتفكير داخل الموضوع قيد البحث وخارجه. هذا المنهج أصيل في تاريخنا، وثقافتنا العربيّة والإسلاميّة؛ فهو المنهج الذي اختطّه ابن سينا، وتبعه ابن رشد، فالعقلانيّة عند ابن رشد أصل الوجود، وأصل ممارسة الدين.

من المهمّ أيضًا في النموذج التعليميّ التحرّريّ التركيز على النظريّة والممارسة، أي المعرفة بهدف التغيير؛ فلا بدّ من المزاوجة بين القدرة على فهم الظاهرة، والتنظير بخصوصها من جهة، وتطوير القدرة على الفعل حيالها، وبناء مهارات تغيير العالم من جهة أخرى، هكذا حتّى الوصول إلى هدف التعليم الأساسيّ، وهو الوصول لمجتمعات أكثر عدالةً.

حسب الذي تطرحين فإن لم يكن لدينا تعليم تحرّريّ، لن يكون لدينا إنسان حرّ، وإن لم يوجد الإنسان الحرّ، لن ننتج تعليمًا تحرّريًّا. كيف يمكن كسر هذه الحلقة؟

برأيي، حتّى نتخلّص عربيًّا من هذه الإشكاليّة، صار لزامًا الابتعاد عن الأطر الموجودة من مدارس وجامعات، والبدء من مساحات بعيدة مختلفة تمامًا، من مساحات أهليّة مستقلّة، إلى حين تحرّر الدولة العربيّة بالكامل من إرث الاستعمار القديم والمستحدث، لأنّه ضمن هذه المساحات يمكن الدفع بالحرّيّة إلى حدود أوسع، خاصّةً حين تتوفّر منظومة قيميّة في هذه المساحات هي ضروريّة للتعليم التحرّريّ. ويمكن تسمية هذه المساحات بالفضاء الثالث، بعيدًا عن الفضاءين الأوّل والثاني، أي العائلة والدولة.

هذا الفضاء الثالث يمكن أن يخلق مساحات حرّيّة من الممكن التوسّع فيها، وخلق الفرق الذي نسعى له. لست متفائلةً بتغيير راديكاليّ يخرج من المؤسّسات التعليميّة، بل أراه آتيًا من مكان آخر.

مؤسّسات المجتمع المدنيّ في منطقتنا ارتبطت إلى حدّ بعيد بالتمويل الأجنبيّ وغاياته، فكيف يمكنها، وهي رهينة هذا الواقع، خلق تغيير على هذا المستوى؟

نعم لمؤسّسات المجتمع المدنيّ مشكلاتها، من تمويل وأجندة، وكذلك دورها في إزاحة العبء عن الدولة في قضايا عديدة،

وتصويرها كأنّها ممّا يقع على كاهل المجتمع ومبادراته، ما سهّل عمليّة الانتقال نحو النموذج النيو-ليبراليّ. كلّ هذه المشاكل حقيقة، لكنّها لا تنفي قيمة هذه المساحة بوصفها مساحةً مستقلّةً كما أرى.

فلننظر إلى التغيير عربيًّا مؤخّرًا، نجد أنّ التغيير يأتي دائمًا من المجتمع المدنيّ، لا من الدولة، ولا من المؤسّسات التعليميّة. يمكن الجدل كثيرًا حول هذا التغيير، ولكن لا يمكن إنكار أنّ المجتمع المدنيّ كان الفاعل الرئيس فيه، أو المساحة الرئيسة للتغيير. في المجتمع المدنيّ ثمّة منظومة قيميّة حقوقيّة أساسيّة، على أساسها نستطيع بناء التغيير المطلوب. ثمّة جيل جديد من مؤسّسات المجتمع المدنيّ، الجيل الشابّ الجديد، وهو أقلّ ارتباطًا بالتمويل، أو رافض للتمويل المشروط، وهو على محدوديّته موجود. في الأردنّ مبادرة اسمها "أهل"، لديها اشتراطات على التمويل الأمريكيّ لارتباطه سياسيًّا بالاحتلال "الإسرائيليّ". هذا نموذج لديه وعي، وقدرة على التغيير في مفاهيم المجتمع المدنيّ، وممارساته، وإعادة تعريف هذه المساحة المدنيّة، ونقلها إلى وضعيّة مختلفة. مبادرة "تنوير" مثلًا، مدرسة لها تاريخ طويل في الأردنّ تتطوّر لتصير جامعةً بمجموعة من القيم الأساسيّة، التي من أهمّ مرتكزاتها التعليم العربيّ التحرّريّ، وهذه مبادرة أراها مرتبطةً بهذا الإطار الجديد، وإن كانت لم تحسم مسألة استقلاليّتها بعد.

يوجد مؤسّسات تعليميّة خاصّة غير ربحيّة برسالة مختلفة عن التعليم الرسميّ. هل ترين فيها أملًا أو دورًا في تغيير المجتمع والتعليم؟

نعم، ثمّة قطاع خاصّ تعليميّ غير ربحيّ أراه ضمن المبادرات الأهليّة، وأرى فيها أملًا، ويمكن إعادة إنتاج هذه المؤسّسات التعليميّة غير الربحيّة وفق هذه القيم لتشكّل مساحةً للتغيير، بينما المؤسّسات التعليميّة الرسميّة يبدو لي تغييرها صعبًا جدًّا! فقد استقرّت فيها أنماط تعبّر عن السلطة وبنيتها من تراتبيّة، ومناهج، وأساليب، وأدوات. لذلك، فالتغيير الممكن الذي أراه يأتي من خارجها، وليس من خلالها. تبقى فقط مشكلة القدرة على تحمّل تكاليف هذا النوع من التعليم، إذ إنّ "غير الربحيّ" لا يعني أنّه تعليم مجانيّ من غير مقابل.

لديك اشتغال طويل في دراسات الجندر والقيادة في التعليم. هل من علاقة بين هذا الجانب في اشتغالك المعرفيّ والتعليم التحرّريّ؟

درست مجموعةً من المساقات التي تعرّضت للفلسفة، والحَراك النسويّ، واندهشت كثيرًا من وجود اهتمام بهذا الموضوع من طرف شبّان عرب، ومنظّمات مجتمع مدنيّ عربيّة. المنهج الذي اتّبعته مبنيّ بالأساس على فكرة تحرّريّة، تعتمد على تغيير السرديّة السائدة عربيًّا، وفي العالم عن "ما هي النِسويّة؟". فعندما تُعرَّف النسويّة عربيًّا، تُطرَح كأنّها منتج غربيّ لا يناسب ثقافتنا، وتُصوَّر على أنّها فكر نساء كارهات لأنفسهنّ وللرجال، أو نساء غاضبات. في الغرب أيضًا ينظر إلى النسويّة وفق منظور محدّد. لذلك، رأيت أنّه من اللازم إعادة ترتيب هذه السرديّة، وتصحيح الصورة الخاطئة.

اتّصفت النساء عبر العصور بالحساسيّة البالغة للظلم، وقد رفض التمييز الممارس ضدّهنّ. هذا الرفض ليس اختراعًا غربيًّا، وليس محصورًا بالقرن التاسع عشر؛ ثمّة نماذج عديدة لرفض التمييز ضدّ المرأة، واضطهادها عبر التاريخ، وتحديدًا التاريخ العربيّ والإسلاميّ. من هنا، النسويّة ليست فكرةً غربيّةً، ولا جاءتنا من الغرب. كان لدينا الكثير من الكاتبات والمثقّفات اللاتي طوّرن خطابًا نسويًّا عربيًّا أصيلًا اشتبك مع كلّ هذه القضايا. ممّا أردّ عليه مثلًا، عَدُّ قاسم أمين مؤسّسًا للنسويّة العربيّة، وأتصدّى لنقد لغته الفوقيّة، ومقاربته التي تماهت مع مقاربة المستعمِر، وإثبات زيف الادّعاء بأنّه هو "أبو النسويّة العربيّة"، وصولًا إلى تغيير سرديّة النسويّة وقصّتها؛ فهي ليست غربيّةَ المنبع، ولم تنشأ عربيًّا من خلال مفكّرين ومثقّفين رجال مع كلّ الاحترام لإنجازاتهم.

تحرّر المرأة وتحرّر التعليم، ما العلاقة هنا؟

تحرّر المرأة يعني تحرّر المجتمع. الثقافة الأبويّة تفرض على الرجال أيضًا نموذجًا ذكوريًّا مهيمنًا. هذا النموذج ينتهك إنسانيّة الرجل، ويضعه في أدوار تحافظ على الوضع القائم، وتتناقض مع إنسانيّة الرجل.
تحرير المرأة شرط أساسيّ لتحرير الإنسان وفق فهمي. وبذلك، يصحّ بناء المعرفة المتّصلة بإنسانيّة المرأة والرجل، وهي عبارة عن محاولة جادّة لإعادة بناء الخصائص المرتبطة بالأنوثة والذكورة وفهمها، تلك التي تشكّل في إطار النظام الأبويّ أرضيّةً للتراتبيّة، وللتمييز في توزيع الحقوق والامتيازات بين النساء والرجال في المجتمع، ولتحرير تلك الخصائص من الجسد البيولوجيّ الطبيعيّ، أي إنّ الرجولة تصبح قيمةً، ومجموعة خصائص يمكن أن تتحلّى بها الأنثى، والأنوثة قيمة وخصائص يمكن أن يتحلّى بها الذكر. هكذا، فتحرّر المرأة يعني بالضرورة تحرّر الرجل أيضًا.

ما هي أهمّيّة أن يكون لدى المعلّمة هذا الوعي؟

هذا هو التعليم التحرّريّ بالضبط؛ إذ ليس المفترض أن أدرّب المعلّمين والمعلّمات على إيصال المنهاج كما هو للطلّاب، أي أن يلقّنوه فقط، بل أن يكون ثمّة مساحة للتفكير النقديّ، والتعلّم التفاعليّ، وتوفير مساحة لتحرير المنهاج من أن يكون مصمّمًا جاهزًا، وأن يكون دور المعلّم توصيله للطلّاب، ويقتصر دور الطلّاب على تلقّيه. من هنا، تبدو أهمّيّة وجود مادّة مدخل إلى الفكر والفلسفة النسويّة بوصفها متطلّبًا جامعيًّا في جامعاتنا، بل وعلى المستوى المدرسيّ أيضًا.

ما صورة المدرسة التحرّريّة كما ترينها؟ أو ما صورة المعلّم/ة في بيئة مدرسيّة تحرّريّة؟ ماذا يمكنك أن تقولي للمعلّم هنا؟

أوّلًا، تصوّري عن تحقيق التعلّم العربيّ التحرّريّ تصوّر شامل، أي إنّه يتضمّن وجوب انطلاقه من مواقع عدّة بالتزامن، وهذا يعني أنّه لا يمكننا البدء في مكان واحد، أو على مستوًى واحد دون المستويات الأخرى، مثلًا مستوى المعلّم، والمتعلّم، والمنهاج، والسياسة العامّة للتعليم، وبناء المعرفة في المجتمع ككلّ.
مشكلة التعليم حين يتحوّل لسلعة هي أنّ المتعلّم يصير مستهلِكًا يحدّد ماذا يستهلك حسب ذوقه، وتتحوّل المدرسة لمكان يوفّر سلعةً حسب ذوق المستهلك، وهذا نموذج ظالم للمتعلّم بوصفه إنسانًا. يجب أن يتعامل التعليم مع المتعلّم على أنّه إنسان له عقل، وروح، وتجربة حياتيّة.

ينطلق الأمر فيما يخصّ المعلّم من نظرته إلى الصفّ، إذ ليس الصفّ مجموعة عقول فارغة تنتظر أن أملأها، بل هو حالة تعلّميّة. على ذلك، إن لم تكن الموضوعات، والأطر، والمفاهيم متّصلةً بالحياة اليوميّة للطلّاب وخبراتهم، سيكون التعليم أحاديّ الجانب يقصي المتعلّم. على سبيل المثال، في دراستي الجامعيّة في علم الاجتماع كنت أشعر بأنّ المرأة مجرّد موضوع للدراسة، فلا يوجد من بين كلّ العلماء الذين ندرس إنتاجهم أيّة امرأة أنتجت معرفةً عامّةً متعلّقةً بهذا المجال. أدخلني هذا في حالة اغتراب تجاه هذا العلم. من هنا، فالتعليم الذي لا يأخذ خبرات المتعلّم، وتجاربه بعين الاعتبار يصير تعليمًا اغترابيًّا إقصائيًّا. على المعلّم المتبنّي للتصوّر التحرّريّ أن يسمح لخبرات الطالب وتجاربه ومعرفته بالظهور، والتفاعل داخل الغرفة الصفّيّة، حتّى لو كانت معرفةً مبنيّةً على خرافة، أو تمييز، أو أيّ رواسب مجتمعيّة، أو متأثّرةً بمحيط الطالب، يظلّ من المهمّ أن تظهر في الصفّ، ثمّ يتفاعل معها المعلّم، ويشتبك بطريقة تحترم قدرات الطلّاب على التفكير، ضمن توجّه تصحيحيّ، إن كان ثمّة ما يستدعي التصحيح.

الصفّ في المدرسة التحرّرية هو صفّ مفتوح على خبرات المتعلّمين والمعلّمين وتجاربهم وآرائهم دون تراتبيّة، بل وإنّ دور المعلّم هو تيسير عمليّة التعليم والتعلّم وتسهيلها.
إنّ أكثر منهاج تحرّري في الدنيا لا قيمة له دون معلّم تحرّريّ في قيمه وأفكاره. لا يمكن تدريس قيم ديمقراطيّة في جوّ تسلّطيّ.

أخبرينا عمّا يشغلك الآن؟

أعمل الآن على مشروع مساق الفلسفة والحَراك النِسويّ، وأعمل مع مشروع "تنوير"، كلّيّة الفنون الليبراليّة الحرّة، التي تقوم على نموذج معرفيّ يتبنّى غالبيّة القيم التي تحدّثنا عنها. وبصفتي أستاذةً جامعيّةً في سياق أميركيّ، أرى لي دورًا في بناء معرفة تدحض فكرة أنّ الغرب حالة فريدة أنتجت نفسها بنفسها، وخرجت كاستثناء حضاريّ من الظلام إلى التنوير. أحاول العمل على التذكير بأنّ المعرفة الإنسانيّة تراكميّة، وأنّها بُنيت من مساهمات كلّ جماعة إنسانيّة عاشت على الأرض.

قسم **مصادر** في منهجيات
محرّك بحث وقاعدة محتوى متخصّص بالتعليم

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com