منهجيات

العدد 9 - صيف 2022

ملفّ العدد

الرفاه في المجتمع المدرسيّ

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.

هيئة التحرير

رئيسة التحرير رولا قبيسي
مدير التحرير عباد يحيى
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير بدر عثمان، نعيم حيماد
تحرير وتدقيق لغويّ عبد الرحمن الشوليّ

إخراج وتصميم فنّيّ سارة محمد (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.

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2022.

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

المواد المنشورة في المجلّة 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

كلمة العدد

عن الرفاه في المجتمع المدرسيّ

يرتبط مفهوم "الرفاه المدرسيّ" بشعور الطلّاب وأولياء أمورهم والمعلّمين والعاملين جميعهم في المدرسة بالرضا والاطمئنان، ما ينعكس إيجابًا على دورهم في المدرسة وعلى تحقيق النجاح المدرسيّ والتربويّ للطلّاب على المدى البعيد.

وبالرغم من أهمّيّته، إلّا أنّ هذا المفهوم لم يحظ باهتمام حقيقيّ إلّا بعد جائحة كورونا، نتيجة انعكاساته على الأفراد في المدرسة لناحية اندماجهم ودافعيّتهم وحماسهم، وكذلك على سير العمليّة التعليميّة بشكل عامّ. وفي مختلف الظروف، من الضروريّ أن تتحمّل المدرسة - بجميع مكوّناتها – مسؤوليّتها الدائمة تجاه تطوير بيئة مدرسيّة إيجابيّة وآمنة بشكل يعزّز الرفاه النفسيّ والاجتماعيّ والأكاديميّ للطلّاب والأهل والعاملين فيها، ويضمن اندماجهم بشكل فعّال وعادل. وتطوير هذه البيئة نتاج لسيرورة وآليّات مؤسّساتيّة، بدءًا من قوانين العمل والسياسات والبرامج التربويّة الحكوميّة، مرورًا بدور الإدارات المدرسيّة في تحسين ظروف العمل، ومراجعة خططها وسياساتها وبرامجها ومناهجها وتعديلها بما يتناسب واحتياجات طلّابها ومعلّميها، وتفعيل دور الإرشاد النفسيّ والاجتماعيّ، وتمكين المعلّم وتفهّم خلفيّة الأهل وتحقيق اندماجهم، وصولًا إلى دور المعلّم في تعزيز رفاه الطلّاب من خلال الأدوات والطرق والاستراتيجيّات وآليّات التواصل والتفاعل المستخدمة والمُطوّرة والمعدّلة داخل الصفّ وخارجه. وقد يكون التحدّي أكبر في سياق الأزمات والواقع الذي تفرضه من أوبئة وحروب وغيرها، ما يتطلّب إعادة هيكلة السياسات والبرامج والخطط المدرسيّة لمواءمتها مع متطلّبات الواقع ومستجدّاته. يتناول ملف العدد التاسع من منهجيّات هذا الموضوع من مختلف أبوابه.

في الملفّ، مقال أوّل عن ماهيّة الرفاه في المجتمع المدرسيّ وأهمّيّته وتحدّياته وكيفيّة تطبيقه، وكذلك أسسه النظريّة. ثمّ مقال تأمّليّ حول واقع الرفاه في المدارس، ما الذي يدفع التربويّين إلى الاهتمام به وما دور المرشد في هذا الإطار؟ وماذا عن الرفاه المدرسيّ في مجتمعات اللاجئين في سياق الأزمات؟ أيّ دور للمدرسة في الدعم النفسيّ والعاطفيّ للطلّاب وفي تعزيز دافعيّتهم إلى التعلّم؟ مقال ثالث حول الموضوع. ودائمًا في سياق الأزمات، مقال رابع عن دور الإدارة المدرسيّة في بناء شراكة مع الأهل والمعلّمين والطلّاب وفي تطوير مشاريع تنمويّة بهدف تعزيز الرفاه المدرسيّ. وعن رفاه الطالب تحديدًا، استراتيجيّة التعليم المرح، تجربة في تعليم مختلف لتطوير سلوكيّات إيجابيّة لدى متعلّمين من فئات عمريّة مختلفة. وهذا التعليم المختلف يتحقّق من خلال شعور المعلّمين أنفسهم بالرضا والاطمئنان. أيّ دور لنظريّات الأدب التربويّ في هذا؟ مقال أخير حول الموضوع.

والرفاه في المجتمع المدرسيّ يطال مختلف النواحي التعليميّة والتربويّة. أليس الاهتمام بآراء الهيئة التعليميّة والإداريّة وأهالي الطلّاب حول تجربتهم في عمليّة التعليم عن بعد، جزءًا من الرفاه؟ هذا مقال عامّ حول أفضليّة التعليم الوجاهيّ على التعليم عن بعد. تجارب أنموذجيّة لدعم تعليم الطلّاب وتعزيز مهاراتهم: مقال عن برنامج التدخّل المبكّر ونتائجه الإيجابيّة التي صبّت في مصلحة الأطفال وذويهم، وآخر مع طلّاب أكبر سنًا حول مفهوم رواية القصّة الرقميّة، وأهمّيّة توظيفها لتحقيق الأهداف التعليميّة وتطوير مهارات الاستقصاء وحلّ المشكلات، ثم مقال آخر عن تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في مراحل الروضة، والتي أسهمت في تطوير اللغة العربيّة لدى هؤلاء الأطفال ومساعدتهم في الاندماج المدرسيّ. والرفاه المدرسيّ يرتبط بالسياسات والبرامج التعليميّة، كيف يمكن لمنهاج التربية البدنيّة أن يدعّم مفهوم التعاون كمهارة حياتيّة لدى الطلّاب، مقال تحليليّ يحاول الإجابة. ومقال عن ماهيّة الدور الذي يتوجّب على الإشراف التربويّ أن يلعبه في تعزيز رفاه المعلّمين وتمكينهم وتطويرهم، وابتعاد واقع الحال في كثير من المدارس عن هذا الدور. وأخيرًا، الرفاه لا يتطوّر في إطار سلطة معرفيّة، فأيّ دور للمنظومة الثقافيّة في دعم إنتاج المعرفة وتكوين المعنى لدى الأطفال والمراهقين؟ مقال نقديّ ختاميّ.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
الرفاه في المجتمع المدرسيّ

8 **الرفاه المدرسيّ بين النظريّات والتحدّيات وإمكانيّات التطبيق**
شادي عمّاري

12 **تأمّلات في الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس**
رزان جوعانة

16 **الرفاه المدرسيّ في مجتمعات اللاجئين الفقيرة**
حمّود امجيدل

20 **الرفاه في المجتمع المدرسيّ: تجربة أنموذجيّة في إدارة الأزمات**
شيخة عبدالله حامد الجفيلية

24 **التعليم المرح استراتيجيّة لتعزيز رفاه الطلّاب**
كلارا اللقيس

28 **دور الأدب النظريّ التربويّ في تحقيق الرفاه المدرسيّ**
محمّد تيسير الزعبي

مقالات عامّة

34 **أفضليّة التعليم الوجاهيّ وفق دراسة إحصائيّة**
عماد الطوال

38 **برنامج التدخّل المبكّر**
"تجربة أنموذجيّة"
زينة علاء الظاهر

42 **استراتيجيّة رواية القصّة الرقميّة في التعليم**
مريم المشرفية

46 **تعليم العربيّة لغير الناطقين بها بين الاستراتيجيّات الوجاهيّة والإلكترونيّة**
رولا عزّام

50 **قراءة في المنهاج والوثيقة المرافقة**
"التربية البدنيّة للمرحلة المتوسّطة في ضوء المهارات الحياتيّة"- التعاون أنموذجًا
عيزر محمّد

54 **الإشراف التربويّ وتأثيرهُ في أداء المعلّمين:** واقع الحال في المدارس مختلف
مجد مالك خضر

58 **الاستعارة والخيال كأنماط لإنتاج المعرفة**
عبد الله البيّاري

62 **ثلاث طرق لتعزيز رفاهية الطلّاب وتقليل التوتّر**
"كيف يُعزّز مُدرِّس الصفّ السادس عافية الطلّاب من خلال التأكيد على التفكير الذاتيّ واللطف والفضاء الآمن؟"
جو شيم

أبواب المجلّة

66 **مفهوم تربويّ**
التغذية الراجعة

68 **تقرير حول التعليم**
"تعزيز رفاه الشباب عبر الصحّة والتعليم: رؤى وفرص"

70 **بروفايل**
WomenEd MENA
المرأة في التعليم في منطقتي الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

72 **كتب تربويّة**
عقليّة التساؤل
تغذية أحلام المتعلّمين الصغار وتساؤلاتهم وفضولهم

74 **اقتباس تربويّ**
دليل الدعم النفسيّ والتربويّ للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث

76 **محاورة**
مع زهير زكريا

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

الرفاه المدرسيّ بين النظريّات والتحدّيات وإمكانيّات التطبيق

شادي عمّاري

مقدّمة

يظهر الرفاه عادةً بتحقيق التوازن في المشاعر والأفكار والعلاقات الاجتماعيّة والقدرة على إدارة توتّرات الحياة، وهو يمتاز عن السعادة بما يشمله من المشاعر الإيجابيّة، ولكنّه يتعدّاها بأشواط، إذ إنّه خليط بين الشعور الجيّد والفعاليّة الذاتيّة، كامتلاك الهدف والانخراط والثقة والمودّة والشعور بالانتماء والإنجاز والنجاح، غير أنّ الشعور الحسن والتمتّع بالصحّة النفسيّة وانعدام وجود الاضطرابات النفسيّة لا يساوي الرفاه، وإنّما يُؤسِّس له. من أجل ذلك أصبح الرفاه المدرسيّ ضرورة ملحّة في الوقت الحاضر، ولا بدّ من العمل على تطبيقه.

نتعرّف في هذا المقال على ماهيّة الرفاه المدرسيّ وأهمّيّته وتحدّياته وكيفيّة تطبيقه في المجتمع المدرسيّ، ولكن لا بدّ من النظر أوّلًا نظرة سريعة إلى الرفاه بشكله المجرّد وأسسه النظريّة والنفسيّة.

مفهوم الرفاه وأسسه النظريّة والنفسيّة

يعدّ مصطلح الرفاه بمعناه العامّ، وفق ما ورد في تقرير إطار رفاهيّة المدارس، حالة إيجابيّة للفرد وما يشعر به من السعادة والاكتفاء والإنجاز والتأقلم والمرونة، وقد أصبح متداولًا بشكل كبير في الآونة الأخيرة نتيجة زيادة ضغوط الحياة والتغيّر السريع في العالم، ولا سيّما بعد ظهور فيروس كورونا المستجد. لذا، فإنّ الرفاه ضرورة وليس رفاهًا، بعكس ما يظهره هذا المصطلح للسامعين، وهناك مصطلحات أخرى تشير إلى المعنى نفسه إلى حدّ كبير، مثل مصطلح "جودة الحياة".

هناك أنماط متعدّدة للرفاه، كالرفاه العاطفيّ والبدنيّ والاجتماعيّ والبيئيّ المتّصل بالمكان، ولا يكتمل الرفاه ولا يحافظ على ديمومته إلّا باكتمال هذه الأنماط كلّها، وإنّ الفئات المُستهدَفة فيه والأكثر حاجة إليه هم الأقلّ رفاهًا، بمعنى أنّ هناك مساحة كبيرة للتطوير، ولكنّهم في الوقت نفسه هم الفئة الأصعب للعمل معهم وتطوير جودة حياتهم.

بدأ علم النفس بهدف مساعدة البشر وتخفيف معاناتهم وتخليصهم من الأمراض النفسيّة وضغوطات الحياة، أي بهدف إبقائهم على قيد الحياة أو مساعدتهم على التخلّص من الاضطرابات النفسيّة، أمّا بعد ظهور مصطلح الرفاه بمعناه العامّ، فقد هدف إلى أبعد من ذلك، إذ وصل إلى درجات متقدّمة من النماء والازدهار والإنجاز، كما أوضح ذلك تقرير شرح نموذج سيليغمان: نظريّة الرفاه. إنّ أوّل من تحدّث عن الرفاه، ولكن ليس بشكله الحاليّ، هو ماسلو، وذلك بتحقيق الذات كأعلى سلّم الحاجات، وفي السنوات الأخيرة ظهرت نظريّة الرفاه وفق نموذج "PERMA" التي بناها سيليغمان، رئيس الجمعيّة الأمريكيّة لعلم النفس عام 2012، بعد أن سبقه العديد من العلماء الذين تحدّثوا عن الرفاه، وقد وضّح سيليغمان أنّ بناء الرفاه يتكوّن من خمس لبنات أساسيّة، هي: العاطفة الإيجابيّة، والانخراط في نشاط للعيش في اللحظة الحاضرة، والعلاقات الإيجابيّة البنّاءة، والعثور على المعنى في الحياة والإنجاز، ولكلّ محور طرق محدّدة لتحقيقه، ورغم أنّ تحقيق الرفاه بسيط، إلّا أنّه ليس سهلًا في الوقت نفسه، وهنا تكمن المعضلة.

أهمّيّة الرفاه المدرسيّ وتحدّيات تحقيقه

من المهمّ جدًّا البدء بالعمل على تحقيق الرفاه في سنوات مبكرة من عمر الإنسان، لذا، تعدّ المدرسة واحدة من الأمكنة الأولى التي يجب توفير الرفاه فيها، إذ تلعب دورًا أساسيًّا في دعم الطلّاب لاختيار نوعيّة الحياة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتّجاهات اللازمة لرفع وعيهم وجعلهم يدركون تأثير خياراتهم في جميع جوانب حياتهم، ومنها الجوانب الأكاديميّة التي لها علاقة وثيقة بالرفاه، فكلّما زاد الرفاه بجميع أنماطه زاد الإنجاز الأكاديميّ النوعيّ، والعكس صحيح. ولكن، كما أسلفتُ، إنّ توفير الرفاه وتطويره ليس بالأمر الهيّن، ولا سيّما في المدرسة، فالتدخّلات أو النشاطات الفرديّة لا تجدي نفعًا أو لا تحقّق المأمول، إذ يتطلّب الرفاه المدرسيّ ثقافة عامّة لتطويره ونهجًا مهنيًّا مسبقًا ومدروسًا يُطبَّق في أنحاء المدرسة كلّها، ويشترك فيه ذوو العلاقة من معلّمين وإداريّين. وقد بيّن تقرير تحسين الرفاهية في المدارس أنّ هناك ثلاث تحدّيات رئيسة لتطوير الرفاه المدرسيّ، تتمثّل بالآتي:

أوّلًا: إنّ النظام الأكاديميّ المُعتمِد اعتمادًا رئيسًا على الامتحانات، أو التركيز المفرط على أهمّيّة الأداء الأكاديميّ الذي يضع الجميع في زاوية أهمّيّة العلامة وحدها، يجعل المعلّم أسيرًا لضغط

الإدارة وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم للتركيز على ذلك، متجاهلين الأدوار الأخرى للمدرسة، ما يقود المجتمع المدرسيّ كلّه إلى طريق تقليديّ واحد يتّصف بضيق الأفق والإصرار على الامتحان وحده. تلجأ بعض المدارس، من أجل تزيين الواقع وإظهار عكس ذلك، إلى تزويد طلبتها ببعض النشاطات المختلفة من هنا وهناك في أوقات معيّنة، ويعتبر ذلك رفاهًا مزيّفًا، إذ لا يجدي نفعًا لأنّه وإن تمّ إشراك الطالب ببعض النشاطات التي قد تبدو ظاهريًّا مُسهِمَة في رفاهه، كالتدريب على آلة موسيقيّة أو تأدية دور مسرحيّ أو المشاركة في منافسة رياضيّة، إلّا أنّه يبقى رفاهًا غير حقيقيّ، ولا يُشعِر الطالب بالحاضر أو بتحقيق الإنجاز، فضلًا عن إبقاء شعوره وفكره ساكنين في قاعة الامتحان.

ثانيًا: إنّ ما يحدث خارج أسوار المدرسة، كتأثير الأسرة والمجتمع والثقافة المحلّيّة العامّة ووسائل التواصل الاجتماعيّ، يعيق تطوير رفاه الطلبة إذا تعارض مع ما تنشده المدرسة نحو الرفاه، إذ لهذه القوى تأثير أكبر في رفاه الطالب من تأثير المدرسة، فإذا كانت المدرسة، على سبيل المثال لا الحصر، تُطوِّر برنامجًا منظّمًا حول النشاط البدنيّ والطعام الصحّيّ والأنماط الحياتيّة الجيّدة وفق مبادرات وبوسترات تحفيزيّة وبيع الطعام الصحّيّ في ردهات المطاعم لديها، في حين كانت الأسرة تغرّد عكس ذلك، أو كانت هناك موجات من الدعايات الإعلاميّة الجارفة لمطاعم وعلامات تجاريّة مشهورة تغري الطلبة وتوقعهم في شباكها، فإنّنا نستطيع القول هنا إنّ كلًّا من الأسرة والمجتمع والثقافة العامّة تعمل في اتجاه مغاير للرفاه المدرسيّ، وتعرقل عمله وتحبطه وتعطّله. لذا، تعتبر الأسرة خاصّة من أكبر التحدّيات التي تقف عائقًا أمام الرفاه المدرسيّ.

ثالثًا: لمّا كان المعلّم هو الشخص الأكثر تواجدًا مع الطالب في المدرسة، كان عليه أن يتمتّع بالرفاه اللازم، إذ لا يستطيع بأيّ شكل من الأشكال أن يُزوِّد الطلبة بالرفاه إن لم يكن يتمتّع به، فالإدارات المدرسيّة الحصيفة التي تأمل بالرفاه المدرسيّ، لا بدّ أن تهتمّ برفاه المعلّم من خلال عدّة أساليب وطرائق حتّى تحقّق ما هو مأمول ومرجوّ، فكيف يمكن للمعلّم أن يبتسم للطلبة ويشجّعهم على الاهتمام بحسّ الانتماء والمودّة والثقة وبناء علاقات إيجابيّة ومشاعر الاكتفاء والمرونة إن كان هو يفتقد إليها؟

أعتقد أنّ هناك تحدّيًا رابعًا لم يُذكَر بشكل واضح في أدبيّات الموضوع، وهو ميزانيّة المدرسة، وقد يكون مردّ ذلك إلى اعتباره أمرًا بديهيًّا لا حاجة لذكره، إلّا أنّ توفّر الميزانيّة في المدرسة بأشكالها المختلفة، كالبنى التحتيّة والمرافق واللوازم والموادّ والموارد البشريّة، هي القاعدة الأساسيّة لتحقيق رفاه الطلبة، وهذا ما ألمح إليه بعض الكتّاب بشكل استنتاجيّ غير مباشر، وكما أسلفت، فإنّ العمل مع الأفراد الأقلّ رفاهًا هو الأصعب لتطويرهم، وهو بشكل أو بآخر يخبرنا أنّ المدرسة البسيطة التي تتّصف بالأساسيّات هي الأصعب للعمل مع طلّابها، ولتحقيق رفاههم الشامل.

تعتبر هذه التحدّيات عوائقَ كبيرة وليست مشكلات بسيطة نستطيع تداركها بسهولة، ولكن من الجيّد توفير درجة معيّنة من رفاه الطلبة حتّى وإن كانت متواضعة، على أن تكون في ظلّ نظام أكاديميّ غير تقليديّ، ومع معلّم يتمتّع بالرفاه نوعًا ما، ووفق نظام أسريّ وثقافة عامّة مُتقبِّلة لرفاه الطلبة، من أجل البناء عليه والتقدّم به نحو الأمام. لذا، من المهمّ التعرّف إلى بعض الطرق التي نستطيع من خلالها أن نوفّر نوعيّة حياة جيّدة للطلبة.

كيفيّة تطبيق الرفاه داخل المدرسة

إنّ رؤية المدرسة ورسالتها هي ما يضمن رفاه الطلبة، أي أنّه من الضروريّ أن تعكس الرؤية والرسالة مفهوم الرفاه بشكل أو بآخر، ولكنّ التأسيس لرفاه الطلبة يبدأ برسم السياسات وبناء الخطط وتوفير الإمكانات، إذ لا بدّ في البداية، للإدارة المدرسيّة أن تعمل على سياسة حماية الطفل، ونشر مفاهيمها وأنظمتها وأفكارها وعرضها عرضًا واضحًا على جدران المدرسة، وتحديد التزاماتها ابتداءً من عمليّة التوظيف، وتعيين مسؤولين وسفراء حماية الطفل، وإشراك جميع الأطراف بها ولا سيّما أولياء الأمور، بالإضافة إلى تدريب العاملين في المدرسة جميعهم على حماية الطفل، يشمل ذلك سائقي الباصات وعمّال التنظيف ومُعدِّي الطعام. ويعدّ تعريف الطلبة إلى حقوقهم من أهمّ عوامل سياسة الرفاه في المدرسة، إذ يرشدهم ذلك إلى كيفيّة سير الإجراءات بغية الإعلام عن أيّة إساءة من أيّ جهة كانت، وذلك من أجل تطوير شعور الطالب بالأمان والراحة.

إنّ كلًّا من النظام السلوكيّ الداخليّ والسياسة العامّة لسلوك الطلبة من الأعمدة الرئيسة التي تدعم رفاههم، والتي تُعزِّز

السلوك القويم وتُشجِّع قيم الخير والودّ والتناغم والجمال، كما تُركِّز على الأمور المشتركة وتنبذ العنصريّة والفئويّة، وتساوي بين الطلبة جميعهم، فضلًا عن وضعها عواقب السلوك لتمنع التنمّر والعنف وتنشر روح الازدهار والنماء والفاعليّة والإنجاز.

تُوضِّح سياسة العمل الإرشاديّ، التي تتضمّن مهمّات المرشد وأدواره وطرق مساعدته، كيفيّة عمل المرشد وتسهم في رفاه الطلبة، إذ يعمل قسم التوجيه والإرشاد بشكل متناغم مع جميع أقطاب العمليّة التعليميّة من إدارة ومعلّمين وأولياء أمور ومجتمع محلّيّ، فينظّم حملات توعية للإدارة والمعلّمين ويدرّبهم على كيفيّة تطوير رفاه الطلبة ونمائهم وشعورهم بالرضا والإنجاز، بالإضافة إلى نشر هذه الثقافة وبثّ روح الابتهاج من خلال حصص التوجيه الجمعيّ لتعريف الطلبة إلى أنماط الرفاه وكيفيّة تحقيق كلّ نمط وتطويره.

انطلاقًا من الاجتماعات التي أجريتُها مع المعلّمين والإداريّين وأولياء الأمور لتزويدهم بالطرائق والأساليب المُسهِمَة بتحقيق الرفاه، وبالاستناد إلى تقرير شرح نموذج سيليغمان: نظريّة الرفاه، يمكن القول إنّنا نستطيع توفير رفاه الطلبة وتطويره من خلال النقاط الآتية:

أوّلًا: على المستوى الفرديّ:

- الاستماع إلى موسيقى محبّبة ونماذج ملهمة.
- قضاء وقت نوعيّ مع أفراد تهتمّ لأمرهم.
- تطوير مشاعر الامتنان لما تملكه وتتمتّع به.
- عَيشُ اللحظة الآنيّة، فالماضي قد انتهى والمستقبل لم يأتِ بعد.
- قضاء وقت في الطبيعة ومشاهدة ما يحدث حولك وسماعه ومراقبته.
- الانخراط في مجموعات جديدة وفق اهتمامات مشتركة للتعرّف إلى أشخاص جدد.
- تجربة نشاطات جديدة خلّاقة.
- الاشتراك في مؤسّسات أو أندية أو مجموعات مهمّة بالنسبة إليك.
- وضع أهداف ذكيّة في الحياة وخلق طرق مُبتكَرة للاحتفال بالإنجاز.

ثانيًا: على المستوى المدرسيّ:

- تخصيص يوم مدرسيّ كامل للرفاه.
- وضع بوسترات تُوضِّح أنماط الرفاه وطرق تحقيقه في المدرسة.
- وضع شاشات عرض في عدّة أماكن في المدرسة تحتوي على موادّ تُعزِّز فكرة الرفاه المدرسيّ، مثل اليوغا والطعام الصحّيّ والتأمّل وعبارات تشجيعيّة وتحفيزيّة عن الإنجاز وأهمّيّة بناء علاقات إيجابيّة وخوض تجارب حياتيّة جديدة.
- تعليق جمل مُلهِمة عن رفاه الطلبة بصورة أعمال فنّيّة أو كاريكاتوريّة جذّابة على جدران المدرسة.
- استقبال المعلّمين للطلبة على الباب الرئيس للمدرسة، وإلقاء التحيّة عليهم في بداية الدوام المدرسيّ للترحيب بهم.
- الاجتماع مع أولياء الأمور وإرسال رسائل ونشرات تربويّة إليهم تُوضِّح لهم رفاه أبنائهم وتشجّعهم على تطويره.
- تنظيم الرحلات التثقيفيّة والترفيهيّة للطلبة.
- عرض فيديو قصير في بداية الدوام المدرسيّ للطلبة جميعهم عن الرفاه في القاعة الرئيسة أو المسرح.
- تعيين سفراء الرفاه من المعلّمين والطلبة، تكمن مهمّتهم في رفع الوعي والمساعدة على تحقيق التطوير والازدهار.
- إنشاء مبادرات رفاه مجتمعيّة للعمل مع المجتمع لتعزيز الشعور بالانتماء والإنجاز.

خاتمة

بناءً على ما تقدّم، يبدو لنا أنّ تحقيق الرفاه في المدرسة عمليّة طويلة وليست سهلة، إذ إنّ كلّ مدرسة تبدأ ممّا هي عليه أو ممّا وصلت إليه، وهذا ما يجعل عمليّة الرفاه بسيطة وصعبة في الآن نفسه. ومع ذلك، فإنّي أشجّع جميع المدارس على البدء في التخطيط لتحقيق رفاه الطلبة، ولا سيّما في ظلّ المتغيّرات الحديثة والتطوّر التكنولوجيّ السريع الذي بدا أنّه يعوق أحيانًا أو يعرقل هذا التوجّه.

شادي عمّاري
مرشد
الأردنّ/ قطر

ملفّ العدد

تأمّلات في الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس

رزان جوعانة

مقدّمة

نعتقد أنّ تغييرًا جذريًّا حدث في العقود السابقة لدى الجيل الجديد من الطلّاب، ولا سيّما المراهقين منهم، حيث أصبحوا أوفر معرفة بالعالم من حولهم، وواعين للعديد من المشكلات والأمور التي نواجهها جميعًا، وأشدّ اتصالًا بالأنباء والأخبار العالميّة وببعضهم بعضًا وبمناهجهم التربويّة، كما يظهر أنّ الضغوط المدرسيّة وواجباتها لا تتوقّف بانتهاء الدوام المدرسيّ، بل تتعدّاه إلى أبعد من ذلك. في الواقع، نجد أنّ الكثير من الأهالي يحاولون جاهدين أن يشكّلوا البيئة التي تدفع أولادهم إلى النجاح، ويضعون التوقّعات الرفيعة لأطفالهم، والتي تكون أحيانًا صعبة المنال.

من هنا، نجد مصطلح "الرفاه" أو العافية الشموليّة منتشرًا في وقتنا الحاضر في مدارسنا، وقد أصبح يتردّد على أسماعنا باستمرار في الدوائر التربويّة. فتُرى، ما سبب الاهتمام به؟ وهل المصطلح مجرّد كلمة نظريّة رنّانة وشائعة، أم هو عنصر حقيقيّ وأساسيّ لعمليّتي التعلّم والتعليم؟

يحاول هذا المقال الإجابة على هذه الأسئلة وفق تأمّلات حول واقع الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس، وما يدفع التربويّين إلى الاهتمام به وما يواجهونه من تحدّيات لتطبيقه، والحلّ الذي يمكن أن يُتجاوَز به بعض التحدّيات، ودور المرشد في تحقيق ذلك.

واقع تراجع الصحّة النفسيّة لدى الجيل الجديد

يصعب، في كثير من الحالات، السماح للأطفال باللعب في بيئة خارجيّة في الطبيعة كما كنّا نفعل وكما كان يفعل أسلافنا من الأجيال السابقة، ولا يشمل ذلك بالتأكيد الألعاب الرياضيّة المُنظَّمة، والتي بدورها وبقوانينها الصارمة تكون نفسها أحيانًا مصدر التوتّر لدى الأطفال.

هناك عامل آخر يبدو أنّه يؤثّر أيضًا في صحّة الأطفال النفسيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة، يتمثّل في ظاهرة التنمّر التي سُلِّط الضوء عليها في العشرين سنة الأخيرة. وهناك من يعتقد أنّ هذه الظاهرة قد نالت اهتمامًا أكثر ممّا ينبغي، ولكن هناك دراسات أكّدت على أنّ التنمّر يُشكِّل مشكلة عويصة وخطيرة وجديرة بالاهتمام. وهناك العديد من الدراسات التي توثّق الحالات المرتفعة للتنمّر في المدارس، ومن بينها دراسة لفتت انتباهي (Fleming & Jacobsen, 2010)، حيث ركّزت على عدّة بلدان عربيّة وشرق أوسطيّة، سُئل فيها طلّاب مدارس في الإمارات المتّحدة والأردن ولبنان وعُمان والمغرب إذا كانوا قد تعرضّوا للتنمّر في مدارسهم خلال فترة محدّدة، وكانت "نعم" إجابة واحد من بين كلّ ثلاثة طلّاب.

أصبحت وسائل التواصل الاجتماعيّ هي الأخرى سبيلًا للتنمّر على الأطفال ومصدرًا للقلق، وهذا النوع من التنمّر كثيرًا ما يحدث دون علم أو تدخّل الأهالي أو المربّيين حتّى يُشتكَى منه. وإذا أخذنا بعين الاعتبار حقائق إحصائيّة أخرى، كارتفاع حالات الانفصال والطلاق والتحدّيات الاقتصاديّة وغير ذلك مثل جائحة كوفيد 19، فلا غرابة أن نكتشف بأنّ أطفالنا الآن يعانون من الضغوط والتوتّرات أكثر ممّا كانت تعاني منها الأجيال السابقة، ولا ينعمون بالصحّة النفسيّة ذاتها التي كانت تنعم بها الأجيال السابقة كذلك.

أثر القلق والتوتّر في تراجع الصحّة النفسيّة المدرسيّة

أستطيع أن أؤكِّد، انطلاقًا من ممارستي مهنة الإرشاد والصحّة النفسيّة للطلبة، على الزيادة المتواصلة، التي رأيناها في السنوات الأخيرة، في أعداد الأطفال والأهالي الذين يطلبون المشورة والمساعدة لأطفالهم بسبب الضغوط الاجتماعيّة والعاطفيّة والنفسيّة التي يعانون منها، والتي تختلف أشكالها، فقد تكون قلقًا من الامتحانات أو قلقًا عامًّا أو نقصًا في الدافعيّة أو الكآبة

أو غير ذلك من الضغوط. غير أنّ العامل الوحيد المشترك بين هذه الشكاوى هو اعتبارها معيقة لأداء الطلبة الأكاديميّ، فما صحّة ذلك؟

بعض التوتّر قد ينفع الطفل، أو على الأقلّ لا يؤذيه، فالتوتّر الناتج عن التحدّيات أو التنافس البنّاء قد يكون حافزًا لتحسين الأداء في مجال ما، سواءً أكان أكاديميًّا أم جسديًّا أم غير ذلك، ولكنّ شدّة التوتّر أو امتداده لفترة طويلة قد يصبح مؤذيًا جدًّا. هناك دراسة وجدت أنّ التعرّض للضغط والتوتّر بشكل متواصل يحدّ من تطوّر الدماغ، وقد يؤدّي إلى تقلّص جزء منه (Sapolsky, 1990)، وهذا الجزء هو المسؤول عن تخزين الذاكرة، إذ يؤثّر تقلّصه تأثيرًا سلبيًّا ومباشرًا في قدرة الطفل على التعلّم، والأسوأ من ذلك أنّ التوتّر طويل الأمد يعوق قدرة الجسد على إنتاج البروتين، وبالإضافة إلى المضارّ الصحّيّة، فهو يكبح نموّ الدماغ وقدرته على التعلّم.

هناك علاقة مباشرة وواضحة إذًا بين الضغط النفسيّ المزمن والتراجع في التعلّم والأداء الأكاديميّ، حيث إنّ الطلبة الذين يواجهون مشكلات أكاديميّة أحيانًا هم من يتعرّضون بانتظام للتنمّر، أو يعانون من مشكلات عائليّة في بيوتهم، أو لا يستطيعون التأقلم مع أقرانهم، أو يواجهون صعوبات في التعلّم لم يتمّ تشخيصها بعد. في الوقت نفسه، هناك دراسات واضحة تشير إلى أنّ المستوى العالي للصحّة النفسيّة يفضي إلى التعلّم الجيّد.

كيف يمكن تجاوز معوّقات الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس؟

قد نجد في مختلف المدارس أعدادًا من الأفراد ذوي الطبيعة المرنة من الناحية الاجتماعيّة والعاطفيّة، فلا يهابون من أوضاع قد يجدها غيرهم ذات تحدّ. فما الذي يجعل هؤلاء أقدر على مواجهة التحدّيات من غيرهم من الطلّاب؟

تلعب الوراثة بلا شكّ دورًا في هذا التفاوت في المرونة (Resilience)، بالإضافة إلى عدّة عوامل أخرى تخرج عن نطاق المدرسة. قد تضمّ هذه العوامل تحدّيات عائليّة، تقترن بمدى توافر أو غياب علاقات آمنة وداعمة مع أفراد العائلة أو الأصدقاء. لكن يوجد عوامل ومؤثّرات أخرى يمكن التعامل معها داخل المدرسة، فهناك مهارات اجتماعيّة وعاطفيّة قابلة للتعليم والتعلّم، تمكّن الفرد وتعطيه القدرة على التعامل مع نطاق واسع من المشكلات والتحدّيات.

إنّ أحدث ما يقترحه علم الأعصاب هو أنّ شخصيّة المدرّسين وتصرّفاتهم وأسلوبهم والتناغم العاطفيّ المكوّن بينهم وطلبتهم هي أكثر الأمور تأثيرًا في تعلّم الطلّاب، إذ لهذه العوامل تأثير قويّ في قدرة الطالب على التعلّم تفوق تأثير محتوى المادّة الدراسيّة نفسها. كما توحي المعطيات أنّ هذه العوامل تنمّي في الطلبة الذكاء العاطفيّ وتحسّن لديهم مهارة التنظيم، ممّا يرتقي بقدراتهم التعلّميّة وصحّتهم النفسيّة كذلك.

إنّ التناغم العاطفيّ، وفق علم الأعصاب، وتشجيع المعلّم ومساندته عند موازنته مع موضوعات دراسيّة شيّقة، تكون جميعها مزيجًا صائبًا من العمليّات الكيميائيّة في الدماغ لتحفيز التعلّم (Huang et al., 1999; Kang & Schuman, 1995). وما يجدر ذكره أنّ هذا التناغم بين المعلّم والطلبة ليس "قيمة مضافة"، ولكنّه مطلب أساسيّ للعمليّة التعلّميّة، ولا سيّما عند التعامل مع الطلبة الذين يعانون من تحدّيات أكاديميّة أو اجتماعيّة أو عاطفيّة.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ المربّي الذي يتمتّع بالمهارات والتقنيّات اللازمة يحتاج أيضًا إلى الشعور بالدافعيّة والإلهام ليستطيع إعطاء الحصّة بشكل فاعل. يقودنا هذا إلى أهمّيّة تحقيق الصحّة النفسيّة والعافية الشموليّة للمعلّمين وضرورة استخدام السياسات والتطبيقات التي تدعم الكادر التعليميّ بأكمله.
قد يستحيل، بالنسبة إلى الطلبة، التنبّؤ والتخطيط لمواجهة التحدّيات التي قد تواجه طفلًا ما، والتي قد تؤذي صحّته النفسيّة أو الاجتماعيّة وتعيق تعلّمه، ولكنّ الأبحاث العلميّة أظهرت وجود مهارات يستطيع الطفل بتعلّمها أن يتعامل مع التحدّيات التي لا بدّ أن تواجهه في حياته. تساعد هذه المهارات على تمكين الأطفال من فهم مشاعرهم وإدارتها، وتطوير مهارة التعاطف، بالإضافة الى بناء علاقات آمنة وداعمة، كما تساعدهم على توظيف جميع أجزاء الدماغ توظيفًا متناغمًا

لتحسين صحّتهم النفسيّة ومرونتهم، فتسمح بذلك للدماغ بالنموّ والتطوّر بدعم قابليّته للتعلّم.

بناءً على ما سبق، أرى أنّه من الأهمّيّة بمكان أن يباشر الطلبة بأخذ دروس مخصّصة للمهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة منذ الصفوف الأولى، أي من الروضة، ولغاية المرحلة المتوسّطة، وحتّى بعد ذلك.

أيّ دور للمرشد في تحقيق الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس؟

يجب ألّا ننسى وجود المرشدين في المدارس وأهمّيّة الدور الذي عليهم تأديته. يتوجّب على المرشد، من الناحية النظريّة، أن يعمل على مساعدة الطلبة لتحقيق الصحّة النفسيّة والاجتماعيّة لديهم والحفاظ عليها، ولكن مع الأسف، نجد في العديد من المدارس شيئًا من التقاعس في ما يتّصل بهذا الأمر، حيث يكون دور المرشد مهمّشًا ولا يتجاوز بعض الزيارات العشوائيّة للطلبة، بل يقتصر دوره في بعض الأحيان على تقديم بعض الحصص تقديمًا منعزلًا دون أن تقع ضمن مخطّط أوسع وأشمل في المدرسة. نرى كذلك أنّ بعض المدارس تعتقد بأنّ دور المرشد يقتصر على تغطية الحصص عند غياب بعض المعلّمين.

بالإضافة إلى ذلك، يرتبط دور المرشد في العديد من المدارس بفريق الانضباط المدرسيّ، ومع أنّ الطلبة يلزمهم أحيانًا كلّ من الانضباط والإرشاد، إلّا أنّه لا يجوز ربطهما ببعضهما، فلكلّ منهما أسلوب يختلف تمامًا في تعديل سلوك الأطفال. على المرشدين السعي إلى تطبيق نهج واسع وشامل لتحقيق الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس، من أجل إجراء تقييم متواصل للاحتياجات العاطفيّة والاجتماعيّة في المدرسة، واقتراح طرق لتطوير مستوى الرفاه في مجتمع المدرسة كلّه، كما ينبغي وضع سياسات وإجراءات ومعايير ومهمّات وظيفيّة واضحة لتوجيه عمل المرشد. في الحقيقة، يجب أن يلعب المرشد دورًا ضمن الفرق الأساسيّة في المدرسة، وأن يُستشار في معظم القرارات المدرسيّة المهمّة على الأقلّ.

خاتمة

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ النهج الشموليّ لدعم العافية والصحّة النفسيّة يجب أن يتضمّن آليّة للمراقبة والتقييم والتطوير المستمرّ في المدارس، فهذا النظام يجب أن يحتوي على استراتيجيّات لتوفير المعلومات، وبناء المهارات للمدرّسين والأهالي، من أجل مساعدتهم على تلبية احتياجات الطلبة التي تتجاوز الجوانب الأكاديميّة.

في اعتقادي الراسخ أنّه على المدارس أن تتبنّى تطبيق السياسات التي صُمِّمَت لتأييد الصحّة النفسيّة للطلبة والمدرّسين والعمل على تنميتها. بكلمة أخرى، لقد آن الأوان لتبنّي سياسات الرفاه والعافية الشموليّة في المدارس وتطبيقها على المستوى الوطنيّ في جميع أنحاء المنطقة.

رزان جوعانة
أخصائيّة نفسيّة في العلاج الجدليّ السلوكيّ
الأردنّ

المراجع

- Fleming, L. & Jacobsen, K. (2010). Bullying among middle-school students in low- and middle-income countries. *Health Promotion International, 25*(1), 73-84.
- Huang, Z., Kirkwood, A., Pizzorusso, T., Porciatti, V., Morales, B., Bear, M., Maffeil, L., & Tonegawa, S. (1999). BDNF Regulates the Maturation of Inhibition and the Critical Period of Plasticity in Mouse Visual Cortex. *Cell, 6*(98), 739-755.
- Kang, H. & Schuman, E. (1995). Long-lasting neurotrophin-induced enhancement of synaptic transmission in the adult hippocampus. *Science, 267*(5204), 1658-1662.
- Sapolsky, R. M. (1990). Stress in the wild. *Scientific American, 262*(1), 116-123.

ملفّ العدد

الرفاه المدرسيّ في مجتمعات اللاجئين الفقيرة

حمّود امجيدل

مقدّمة

يقضي الأطفال خمسة أيّام من كلّ أسبوع في المدرسة، وهو وقت طويل فعليًّا، لذا، لا بدّ أن تكون المدرسة مكانًا تتوافر فيه الكثير من مقوّمات تحقيق الرفاه المدرسيّ، بالإضافة إلى كونها مساحة للتعليم، ولا يمكن فهم أهمّيّة الرفاه المدرسيّ دون وضع مفهومه ضمن سياقه الاجتماعيّ والبيئيّ الذي يُطبَّق فيها. قد تختلف النظرة إلى الرفاه المدرسيّ باختلاف البيئة التي ينتمي إليها الطفل، ففي مجتمعات اللجوء والبيئات الفقيرة والمحرومة، تكون الغاية من توافر الرفاه المدرسيّ تعزيز النموّ النفسيّ الاجتماعيّ للطفل وتعويضه عن الحرمان الذي يعيشه نتيجة ظروف اللجوء والوضع الاقتصاديّ الذي يعاني منه أغلبيّة اللاجئين، حيث إنّ ضعف الإمكانات الاجتماعيّة والاقتصاديّة لديهم قد تجعلهم أقلّ اهتمامًا باحتياجات أطفالهم النفسيّة والوجدانيّة. الأمر الذي يوكِل إلى المدرسة عامّة، وإلى المرشد خاصّة، دورًا أساسيًّا في فهم احتياجات الطلاب من خلال جلسات الإرشاد والدعم النفسيّ، والتي تتيح للمرشد التعرّف إليها والعمل على إشباعها قدر الإمكان.

يهدف هذا المقال الى تبيان أهمّيّة الرفاه المدرسيّ في مجتمعات اللاجئين الفقيرة، ودوره في مساعدة الطلّاب على التكيّف مع بيئة المدرسة وتعزيز دافعيّتهم إلى التعلّم، مسلّطًا الضوء على وظيفة كلّ من المعلّم والمرشد في تحقيق الرفاه المدرسيّ.

الرفاه والرفاه المدرسيّ

يُعرَّف الرفاه بأنّه حالة من الصحّة الكلّيّة وعمليّة تحقيقها، ويشير إلى الصحّة البدنيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والإدراكيّة. يشمل الرفاه الأمور النافعة للشخص، ومنها: لعب دور اجتماعيّ فعّال والشعور بالسعادة والأمل والعيش وفق قيم جيّدة، كما هو محدّد محلّيًّا، ووجود علاقات اجتماعيّة إيجابيّة وبيئة داعمة، والتكيّف مع التحدّيات باستخدام المهارات الحياتيّة الإيجابيّة، والتمتّع بالأمن والحماية والحصول على الخدمات الجيّدة، كما يشمل الرفاه جوانب بيولوجيّة وماديّة واجتماعيّة وروحيّة وثقافيّة وعاطفيّة وعقليّة (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، 2016). إلى جانب كلّ ما سبق يشمل الرفاه

المدرسيّ كلّ ما يرتبط بالحياة المدرسيّة للتلاميذ، ويرفع من قدراتهم التعليميّة والتكيّف مع البيئة المدرسيّة.

دور الرفاه المدرسيّ في تعزيز دافعيّة التعلّم

من المتوقّع أن يتأثّر الطلّاب ويتعرّضوا للضغط النفسيّ بفعل عوامل الفقر والنزاعات والهجرة والانتقالات المستمرّة، فقد يتكيّف بعض الطلّاب تكيّفًا مناسبًا تحت تأثير الضغوطات، بينما يتأثّر بعضهم بها تأثّرًا سلبيًّا، لذلك، فمن الجيّد تحديد العوامل المؤثّرة في صحّة الطالب ونموّه، سواءً في المنزل أم المدرسة أم المجتمع. إنّ تحفيز العمليّة التعليميّة لدى الطلّاب اللاجئين يتطلّب توافر بعض العوامل المرتبطة بتحسين البيئة المدرسيّة، حيث يمكن مساعدة الطلّاب الذين تحيط بهم المشكلات والصعوبات من كلّ جانب على تحقيق النجاح بتقديم خدمات تقلّل من تشتّت انتباههم ومن الضغوط التي يرزحون تحت وطأتها، وتقوّي قدرتهم على التعلّم والنجاح (جنسن، 2015).

لعلّ الدور الأهمّ في تحقيق ذلك يحال إلى البيئة المدرسيّة، وإلى الدعم المُقدَّم من المعلّمين والمرشدين في المدرسة، إذ تعزّز البيئة المدرسيّة دافعيّة الأطفال على التعلّم وتجذب انتباههم وتحفّزهم على النجاح، كما أنّ المدارس التي تنجح في تعليم أطفال البيئات الفقيرة وتربيتهم وتحقّق لهم أساليب الرفاهية، تضمن لهم بدورها تعليمًا أفضل، وذلك وفق إجراءات وعناصر محدّدة، من أهمّها:

تفعيل دور المعلّمين في تعزيز الرفاه المدرسيّ

يواجه بعض الأطفال في مجتمعات اللجوء الفقيرة الكثير من التحدّيات الناتجة عن ظروفهم المحيطة، من لجوء وعمالة أطفال وظروف اقتصاديّة واجتماعيّة وتسرّب مدرسيّ وفترات انقطاع عن التعليم وتراجع دور بعض الأسر في تقديم الدعم لهم، والتي تحرمهم من الإفادة من العمليّة التعليميّة بشكل سليم، بالمقارنة مع بقيّة الأطفال. من هنا، لا بدّ أن يكون للمعلّم دور في الصفّ، إلى جانب التعليم، يرتكز على رفاه الأطفال ضمن البيئة الصفّيّة، كي لا يكون هناك عائق في تعليمهم. يحتاج المعلّمون في ذلك إلى فهم احتياجات الطلّاب وظروف أسرهم والمشكلات السلوكيّة والتربويّة المُتوقَّعة من الأطفال من أجل التعامل معها، فضلًا عن تطوير أساليب التدريس والإدارة الصفّيّة الناجحة، بالإضافة إلى مهارات التواصل والدعم والتحفيز لخلق بيئة صفّيّة تعلّميّة وترفيهيّة داعمة، ولا شكّ أنّ تحقيق الرفاه المدرسيّ للطلّاب يقتضي تحقيقه للمعلّمين أيضًا.

توفير المساحات الصديقة للطفل

يواجه الأطفال في الحروب والنزاعات العديد من الظروف التي تؤثّر في نموّهم ورفاههم، والتي قد تترك تأثيرات محتملة في نموّهم والتحاقهم بالتعليم، حيث يتعرّضون إلى تدمير مجتمعاتهم، والنزوح القسريّ من منازلهم ومدارسهم، والانفصال عن أحبّائهم أو فقدهم، وغير ذلك من الضغوط النفسيّة والاجتماعيّة التي قد تسبّب عبئًا إضافيًّا على الطفل، بالإضافة إلى أنّ الكثير من العائلات اللاجئة تعيش في مخيّمات أو مساكن ضيّقة ومزدحمة، وتعاني من ضعف في البنية التحتيّة، كما تخلو من الحدائق العامّة والشوارع النظيفة ومساحات للعب والحركة يقضي فيها الطفل يومه. وبالتالي، فمن الأهمّيّة بمكان توفير المساحات الصديقة للأطفال (سنايدر، وأجير، 2018)، مثل الباحات المدرسيّة المجهّزة تجهيزًا مناسبًا، وأماكن اللعب والنشاطات، التي توفّر مكانًا آمنًا لهم، يستطيعون الاجتماع فيه للعب والاسترخاء والتعبير عن أنفسهم والشعور بالمساندة وتعلّم المهارات اللازمة للتعامل مع التحدّيات التي يواجهونها، كما أنّها تجعل المدرسة جذّابة للطلّاب.

توظيف النشاطات اللاصفّيّة وأثرها الإيجابيّ في التعلّم

تُعرِّف دائرة المعارف الأمريكيّة النشاطات اللاصفّيّة بأنّها البرامج التي تُنفَّذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، والتي تتناول ما يتّصل بالحياة المدرسيّة ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالموادّ الدراسيّة، أو الجوانب الاجتماعيّة والبيئيّة، أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصّة بالنواحي العمليّة أو العلميّة أو الرياضيّة أو الموسيقيّة أو المسرحيّة أو المطبوعات المدرسيّة (مهنا، 2019). فتكمن أهمّيّة هذه النشاطات في التقليل من الضغوط التي يعاني منها الأطفال، وتوفير مساحات للتعبير عن أنفسهم وفي بناء شخصيّتهم.

للنشاطات اللاصفّيّة دور في تحقيق آثار إيجابيّة في العمليّة التربويّة التعليميّة عامّة، وفي سلوكيّات الطلّاب خاصّة، إذ

تسهم في تعزيز احترام الذات والرضا عن الحياة والعمل لديهم، وتساعدهم في تخفيف الضغوط النفسيّة، كما تطوّر مهارات التواصل بينهم، بالإضافة إلى أنّها تفسح المجال أمام المعلّمين والمرشدين للتعرّف إلى مشكلات الأطفال ومساعدتهم على تجاوزها.

توفير الدعم النفسيّ الاجتماعيّ

الدعم النفسيّ الاجتماعيّ هو العمليّات والإجراءات التي تعزّز من الرفاه الكلّيّ للأشخاص في عالمهم الاجتماعيّ، كما يشمل الدعم الذي تقدّمه العائلة والأصدقاء. من الممكن وصف نظام الدعم النفسيّ الاجتماعيّ أيضًا بأنّه عمليّة تسهيل القدرة على التأقلم لدى الأفراد والأسر والمجتمعات، تهدف إلى مساعدة الأفراد على التعافي بعد الأزمة التي مرّوا بها في حياتهم، وإلى تعزيز قدرتهم على العودة إلى الحالة الطبيعيّة بعد معايشتهم لأحداث مؤذية.

تعزيز العلاقات الإنسانيّة بين الطلّاب

يفتقر الكثير من الأطفال اللاجئين، نتيجة اللجوء والتنقّل المستمرّ، إلى شبكات العلاقات الاجتماعيّة التي تربطهم بمجتمعاتهم الأصليّة، كما يعانون من ضعف العلاقات التي تربطهم بالمجتمعات الجديدة أو فقدان أحد الأفراد من الأهل والأقارب، وبالتالي، يكون الطفل بحاجة إلى اللعب والتفاعل مع أقرانه، وتعتبر المدرسة المكان المناسب لبناء الصداقات بين الأطفال، وتقع على المرشد مسؤوليّة في تعزيز ذلك من خلال النشاطات والجلسات الإرشاديّة التي تعزّز من العلاقات والتفاعل والتواصل الإيجابيّ بين الطلّاب والتقليل من التنمّر بينهم، فالبيئة المدرسيّة التي تؤمن بالرفاه المدرسيّ لا بدّ أن تولي أهمّيّة كبيرة للعلاقات الاجتماعيّة بين الطلّاب.

خاتمة

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّه مع التطوّر الذي تمرّ به المجتمعات، والتي تعتبر المدرسة جزءًا مهمًّا فيها، أصبح النظر إلى دور المدرسة لا يقتصر على الجانب التعليميّ فحسب، بل يتعدّاه إلى جوانب عدّة يمكن أن تقوم بها المدرسة، وذلك يتطلّب الإيمان بالدور الكبير الذي تلعبه وما تقدّمه من دعم الكوادر وتأهيلها وتعزيز البنية التحتيّة قدر الإمكان، ذلك أنّ المدرسة توفّر الثبات والاستقرار والنظام للحياة اليوميّة. وعلى صعيد آخر، تقدّم الدعم الاجتماعيّ من خلال الصداقات والعلاقات مع البالغين، وفي إطار النزاعات وظروف الفقر والكوارث الطبيعيّة والأمراض، تصبح المدرسة أكثر أهمّيّة، باعتبارها مكانًا يوفّر الدعم والعناية.

حمّود امجيدل
متخصّص في الإرشاد المدرسيّ
سوريّا/لبنان

المراجع

- جنسن، إيريك. (2015). الفقر والتعليم، ماذا يفعل الفقر بمخ أطفالنا؟ (ترجمة: الأعسر، صفاء). المركز القومي للترجمة.
- سنايدر، ليزلي، وأجير، ويندي. (2018). دليل الأنشطة للمساحات الصديقة للأطفال في الأوضاع الإنسانيّة. منظّمة الرؤية العالميّة الدوليّة.
https://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/cfs-activity-catalogue-arabic.pdf
- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. (14 نوفمبر، 2016). الدعم النفسيّ الاجتماعيّ *(PSS)* والتعليم الاجتماعيّ العاطفيّ *(SEL)*.
https://inee.org/ar/collections/psychosocial-support-and-social-and-emotional-learning
- مهنا، عيّاد. (2019). مفهوم الأنشطة اللاصفّيّة وأهمّيّتها. مجلّة أوراق ثقافيّة.
https://www.awraqthaqafya.com/672/

الرفـاه فـي المجتمـع المدرسـيّ: تجربـة أنموذجيّـة فـي إدارة الأزمات

شيخة عبدالله حامد الجفيلية

مقدّمة

يزخر الحقل التربويّ بالتجارب العمليّة التي تُعدّ مصدرًا أساسيًّا لصقل المهارات واكتساب الكثير من المعارف والخبرات، والتي تنعكس بشكل إيجابيّ على مواجهة التحدّيات والصعوبات. لعلّ الأزمات المدرسيّة المختلفة، كان لها الأثر الكبير في صقل مهاراتي وخبراتي وإكسابي مهارة إدارة الأزمات، بدءًا من التنبّؤ بها، وصولًا إلى التخطيط للوقاية منها أو الحدّ من آثارها.

يهدف هذا المقال إلى عرض تجربة شخصيّة في كيفيّة إدارة الأزمات في المدارس بهدف تعزيز الرفاه المدرسيّ من خلال تنفيذ بعض الخطوات والمشاريع التنمويّة اللازمة، وذلك خلال فترة إدارتي لمدرسة حيل العوامر للتعليم الأساسيّ في سلطنة عمان، وهي مدرسة حكوميّة مشاركة في برنامج التطوير المدرسيّ "مشروع تمام" المتخصّص في التطوير المستند إلى المدرسة.

مسبّبات الأزمة المدرسيّة

قد أدركتُ، وفق ما اكتسبتُه من خبرة في الميدان، أنّ العوامل التي تسبّب الأزمات المدرسيّة قد تكون عوامل يسبّبها الإنسان، وقد تكون عوامل خارجة عن إرادته، من شأنها أن تعيق تعلّم الطلّاب: مثل الأوبئة، حيث تأثّر التعليم في السلطنة بوباء أنفلونزا الخنازير (H1N1) في العام الدراسيّ 2009-2010، إذ تمّ تقليص المناهج إثر تلك الأزمة، ولا شكّ أنّ جائحة كوفيد-19 التي بدأت تظهر آثارها في التعليم في السلطنة منذ شهر مارس 2020 أشدّ تأثيرًا، لما أدّت إليه من حظر حضور الطلبة إلى المدرسة في جميع المراحل، ما عدا الصفّ الثاني عشر، بالإضافة إلى تقليص المناهج. وكان من آثارها ما تمّ ملاحظته هذا العام من فقدان الطلبة مهارة التواصل، وحاجتهم إلى إعادة توجيه نحوها إثر حضورهم إلى المدرسة بعد انقطاع استمرّ عامًا ونصفًا.

إنّ المتأمّل في أحداث وتفاصيل الأزمات المذكورة أعلاه يدرك ارتباط بعضها ببعض، كما يدرك ارتباطها بالتعليم، وفي ضوء تلك الأزمات التي تغزو الدول غزوًا مفاجئًا، لا بدّ أن يقوم القائد التربويّ بخطّة استشراف مستقبليّة تعينه على السيطرة عليها والخروج منها بأقلّ الخسائر في ما يتعلّق بمجال تعلّم الطلبة. ويُمكن تحقيق ذلك بتهيئة كلّ من الإدارة والمعلّم ووليّ الأمر والطالب للتعامل مع المواقف الطارئة، وذلك بخلق روح التعاون بين أعضاء الهيئة التعليميّة والنأي بهم عن المصالح الشخصيّة، والعمل على غرس الرضا الوظيفيّ وتعزيز الرفاه المدرسيّ، ما يؤدّي إلى بناء أرضيّة خصبة لتحقيق رؤية المدرسة.

تجربة في كيفيّة تجاوز الأزمة

إثر انتقالي إلى مدرسة حيل العوامر للبنات وضعتُ كلّ تلك المسبّبات والرؤية التي أطمح إلى تحقيقها في عين الاعتبار، وقد خطّطت لأجعل من مدرسة حيل العوامر أنموذجًا يُحتذَى به في إدارة الأزمات. تطلّب الأمر منّي العمل على خمسة إجراءات مع الكادر الأكاديميّ في المدرسة التي تضجّ بالخبرات والثقافات المختلفة، وذلك على النحو الآتي:

1. قرأتُ شخصيّة كلّ معلّمة في المدرسة لأفهم طريقة التعامل معها، فتجوّلتُ في قاعات المعلّمات الخاصّة بهنّ أثناء الدوام الرسميّ، وتناولتُ القهوة وتبادلتُ أطراف الحديث معهنّ، كما شاركتُهنّ أفراحهنّ وأحزانهنّ داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى اهتمامي باحتفال يوم المرأة العُمانيّة ويوم المعلّم وغيرها من المناسبات التي أتاحت لي الفرصة لتقريب وجهات النظر بين المعلّمات وفهم شخصيّاتهنّ. تمكّنتُ بذلك من معرفة ما يرغبنَ في توفّره وما هنّ بحاجة إليه من أجل الارتقاء بمستوى تعلّم الطلبة، وما الذي يجب أن أقوم به لأنمّي لديهنّ التعاون المهنيّ الذي سيكون المعين الفعّال لإدارة الأزمات.

2. آمنتُ بقدرات العاملين في المدرسة ووثقتُ بأنّ

جميعهم يشكّلون طاقة تصبّ في تحقيق رؤية المدرسة. لذلك، حرصتُ على تنمية تبادل المعارف والمهارات بين الجميع من أجل توليد الأفكار الجديدة والإبداعيّة في المدرسة بإكسابهم ركيزة البعد عن الشخصنة، انطلاقًا من مبدأ "اختلاف الرأي لا يفسد للودّ قضية". فعندما كانت تردني شكوى على معلّم من طالب أو من وليّ أمر، كنتُ أنصتُ إلى جميع الأطراف، كلّ على حدة، ثمّ أوجّه كلّ طرف وفق ما يتناسب مع الموقف بلطف ولين. كما حرصتُ على حثّ الجميع على تقديم الرعاية المهنيّة، وقصدتُ بذلك- على سبيل المثال لا الحصر- أنّ على المعلّم الذي يجيد استخدام مصادر التعلّم مفتوحة المحتوى أن يقدّم رعاية لزملائه ويوجّههم نحو استخدامها في التدريس.

3. ركّزتُ جلّ اهتمامي على أن يكون الطالب ووليّ الأمر وجميع أعضاء الكادر التعليميّ شركاء في العمليّة التعليميّة، فكنتُ أحرص على عقد لقاءات معهم والإصغاء لمقترحاتهم وتكوين علاقات فاعلة معهم.

4. أسّستُ بعض المشاريع التي أسهمتْ في تجاوز الأزمات، ومن أهمّها:

أ. مشروع أجهزة العرض: استنتجتُ، بناءً على ما قمتُ به من جولات، أنّ لدى المعلّمات أساليب تدريس مميّزة وأفكارًا خارج الصندوق، ولكن ضعف الإمكانات المادّيّة يحول دون تحقيقها وفق المطلوب، إذ لم يكن متوافرًا في المدرسة أجهزة عرض كافية، فيتوجّب على المعلّمة حجز الجهاز قبل الحصّة، ثم نقله إلى القاعة الدراسيّة مع مستلزماته كلّها، ما يشكّل عبئًا عليها. فقمتُ بتوفير أجهزة العرض في كلّ قاعة من المدرسة (38 قاعة و3 مختبرات)، الأمر الذي سهّل للجميع استخدام التكنولوجيا في عمليّة التعليم.

ب. مشروع التدريب المهنيّ: تمكّنتُ مع المعلّمات، انطلاقًا من مبدأ التشاركيّة، من اتّخاذ قرارات مبنيّة على الحاجات، فلاحظنا خلال زياراتنا الإشرافيّة أنّ مجموعة من المعلّمات قد تميّزن في توظيف أجهزة العرض في الحصّة، فأسندنا إليهنّ مهمّة القيام برعاية مهنيّة تستهدف الطالبات ومعلّمات المدرسة، يتمّ تدريبهنّ فيها على أفكار جديدة وبرامج وتطبيقات إلكترونيّة تساعدهنّ على التنويع في أساليب التدريس.

ت. مشروع تفعيل الإنترنت: أعربت بعض المعلّمات، وفق ما بدا في نتائج الاستطلاع الذي تعوّدنا إجراءه في نهاية كلّ فصل دراسيّ، عن رغبتهنّ في استخدام بعض المواقع الإلكترونيّة أثناء التدريس، إلّا أنّ شبكة الإنترنت كانت ضعيفة في بعض القاعات الدراسيّة، ما أدّى إلى تشكّل أزمة أثناء الحصّة تعطّل سير الدرس وفق الطريقة المرجوّة، من أجل ذلك عملنا على تقوية شبكة الإنترنت.

ث. مشروع الملعب الرياضيّ: لاحظتُ أنّ تنفيذ حصص الرياضة في ساحة المدرسة يعوق تعلّم الطلبة في القاعات الدراسيّة المجاورة، إذ يحول دون تركيزهم ويشتّت انتباههم، فعقدتُ بعض الحوارات والممارسات التفكّريّة مع معلّمات الرياضة، وخرجنا معًا بقرار إنشاء ملعب ضمن المبنى المدرسيّ، فأنشأتُ ملعبًا مهيّأً لممارسة العديد من الرياضات.

5. حرصتُ على انضمام المدرسة إلى مشروع التطوير المستند إلى المدرسة (مشروع تمام) منذ 2012 الذي حقّقت المدرسة من خلاله أحد أهمّ متطلّبات إدارة الأزمات المدرسيّة، والتي تتمثّل في اعتبارها، بهيئاتها المتنوّعة، فريقًا متكاملًا ومسؤولًا، كلّ حسب تخصّصه ومهامّه. أدّى ذلك إلى إنجاز مشروعين كان لهما الأثر البالغ في إدارة الأزمات في المدرسة، وهما:

أ. مشروع "مدرستي مسؤوليّة مشتركة" الذي أطلقناه عام 2016، وقمنا من خلاله بتوعية الطلبة ومتابعتهم في المحافظة على ممتلكات المدرسة: الكتب والأبواب والكراسي والجدران وترشيد استخدام الكهرباء والماء، والذي أحدث بدوره نقلة نوعيّة على مستوى إدراك أهمّيّة التطوير المدرسيّ، ضمن مشاركة جميع الهيئات الإداريّة والفنّيّة والتدريسيّة، وكذلك الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلّيّ بأفراده ومؤسّساته، الأمر الذي أسهم في حصول المدرسة على درع "الإجادة المدرسيّة". توسّع هذا المشروع إثر جائحة كوفيد- 19، وسلّطنا الضوء خلالها على ترشيد استهلاك الكهرباء،

نظرًا لازدياد الحاجة في التعلّم الإلكترونيّ إلى استخدام الكهرباء والإنترنت.

ب. مشروع "الربط التقنيّ" الذي بدأ عام 2019، والذي نحافظ من خلاله على زمن التعلّم عند غياب إحدى المعلّمات لظروف طارئة. تقوم فكرة المشروع على ربط قاعتين دراسيّتين من خلال الكاميرا وشبكة الإنترنت، وتشرح معلّمة واحدة للقاعتين، وبعد جائحة كوفيد-19 طوّرنا المشروع للتغلّب على الفاقد التعليميّ الناتج عن حجر المعلّمة المصابة بالوباء، أو أيّ ظرف قد تتعرّض له المعلّمة يحول دون حضورها إلى المدرسة. وتتبلور فكرة المشروع في تدريس معلّمة في المنزل طلّابًا داخل القاعات الصفّيّة. مرّ المشروع في مراحل الاستقصاء العلميّ، كما تعلّم عدد من المعلّمات بالتجريب والممارسة، وتمّ الوقوف على الصعوبات التي تحدّ من فاعليّة التطبيق، اتّخذنا في ضوئها قرارات مبنيّة على الحاجة، ثمّ تمّ تقديم رعاية مهنيّة للكوادر التعليميّة، وقد حقّق المشروع نتائج إيجابيّة في تجاوز الأزمة، ما أدّى إلى إنهاء المناهج في الوقت المحدّد وكذلك ارتفاع المستوى التحصيليّ. وتلخّص دوري كقائد تربويّ في إيجاد شراكة مجتمعيّة مع القطاع الخاصّ للإسهام في توفير شاشات تفاعليّة ذكيّة مزوّدة بالكاميرات ومكبّرات الصوت.

خاتمة

لكي يتمكّن القادة من إدارة الأزمات والمحافظة على رفاه مجتمعهم المدرسيّ، لا بدّ أن يعدّوا أرضيّة صلبة من الودّ والاحترام مع الكادر الذي يعملون معه، وأن يحرصوا على نشر الودّ في ما بينهم، وعلى تجسير العلاقات الودّيّة بين الهيئات والمؤسّسات ذات الصلة بالمدرسة جميعها. إنّ الوصول إلى قلوب زملائنا في العمل هو مخزون الطاقة الذي يُبنَى عليه التفاهم وتلاقح الأفكار والاقتصاد المعرفيّ، إذ من شأنه تحقيق الرضا الوظيفيّ الذي يسهم بدوره في السيطرة على العوامل الخارجيّة والعوامل المادّيّة التي تحول دون السيطرة على الأزمات.

وعليه، نستطيع القول إنّ التخطيط وتقسيم الأدوار والعمل بروح الفريق الواحد من أهمّ الأسباب التي تساعد أيّ مؤسّسة تعليميّة على تخطّي الأزمات، وهذا ما تميّزت به أسرة مدرسة حيل العوامر للتعليم الأساسيّ من تعاون وتكاتف وخبرات ومشاركة في اتخاذ القرار.

شيخة عبدالله حامد الجفيلية
مديرة مدرسة
سلطنة عُمان

ملفّ العدد

التعليم المرح استراتيجيّة لتعزيز رفاه الطلّاب

كلارا اللقيس

مقدّمة

في زمن كثُرت فيه وسائل التعليم وقلّ فيه التعلّم، يسأل بعضنا عن ماهيّة دور المدرسة، لا سيّما وأنّ المعلومات بدأت تتوافر رقميًّا، بغضّ النظر عن المرحلة العمريّة أو المنهج الذي يتّبعه المتعلّم. ففي الوقت الذي اعتقد فيه بعضنا أنّ دور المدرسة يقتصر على تنمية مهارات المتعلّم الفكريّة والحسّيّة، إلى جانب تلقينه المعلومات الأساسيّة التي تضمن نجاحه في الامتحانات، أيقن آخرون أنّ دور المدرسة تغيّر اليوم، وأصبح من شأنها بناء شخصيّة متعلّم قادر على التفاعل مع محيطه ومتمكّن من استثمار المعلومات خارج نطاق الغرف الصفّيّة، ما يدعو إلى البحث في كيفيّة تأمين رفاه الطالب، لا سيّما أنّنا بتنا اليوم، تربويّين وأكاديميّين، نتطلّع الى محاكاة مهارات القرن الحادي والعشرين باعتبارها ركيزة أساسيّة للمدرسة المعاصرة.

انطلاقًا من إيماننا أنّ التعليم والتعلّم يتطلّبان تبادل وجهات النظر والخبرات المهنيّة، هَدفْنا في هذا المقال إلى عرض تجربة التعليم المرح كركيزة أساسيّة لتأمين رفاه الطالب داخل المدرسة. في هذا السياق، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذا المقال ليس مجرّد وجهة نظر وحسب، بل هو نتاج تجربة عميقة في التعليم المُغايِر الذي سمح لنا بدراسة تـأثير التعلّم المرح في رفاه الطالب، وما نتج عنه من سلوكيّات إيجابيّة لدى متعلّمين من فئات عمريّة مختلفة.

مفهوم الرفاه ومكانته في التعليم

قال فولتير يومًا: "قرّرتُ أن أكون سعيدًا لأنّ ذلك مفيد للصحّة". أولسنا مستعدّين للقيام بأيّ شيء للحصول على أعلى مستويات الصحّة البدنيّة والنفسيّة؟ وإذا كانت السعادة داخل المدرسة تسهم في تحقيق الصحّة لدى المتعلّمين، فلمَ لا نسعى إلى تحقيقها بشتّى الوسائل؟

بدايةً، يرتبط مفهوم الرفاه بالوظائف والقدرات النفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والبدنيّة التي يحتاجها الطلّاب ليعيشوا حياة سعيدة ومرضية، لذلك، لا بدّ أن نعيد النظر في الدور الرئيس للمعلّم داخل صفّه، حيث إنّه المسؤول الأوّل عن رفاه طلّابه.

أن تكون معلّمًا في القرن الحادي والعشرين يعني أن تعمل يوميًّا على تدريب نفسك وتنويع أساليب التعليم التي تتّبعها، بغية تحفيز المتعلّمين ليتمكّنوا من الانتقال من حالة المتلقّي السلبيّ إلى حالة الفاعل في التعلّم. أن تكون معلّمًا يعني أن ترفض وجود متعلّمين صامتين جالسين على مقعد دراسيّ لسبع حصص دراسيّة في اليوم تحت شعار النظام والهدوء، وأن تدرك أنّ المتعلّم الصامت هو مشروع مواطن غير متفاعل مع محيطه، وأن تضع جهدك في سبيل تنشيط مهارات التواصل والتفكير النقديّ عند المتعلّمين، بما في ذلك من انعكاسات إيجابيّة على مستقبلهم. قد يتطلّب الأمر منّا نحن، التربويّين والأكاديميّين العصريّين، كثيرًا من الجهد، إلّا أنّنا، في نهاية المطاف، ندرك مسؤوليّتنا تجاه طلّابنا وأوطاننا عن نوعيّة الأجيال القادمة التي نؤهّلها منذ طفولتها لتكون على ما لم نكن عليه.

قد كان التعليم الذي تلقّيناه مبنيًّا على العقاب الذي لم يكن يخلو من الضرب أحيانًا، ولذلك كنّا نختلق أعذارًا كثيرة لنتغيّب عن المدرسة أو عن امتحان معيّن، كما كنّا نرتجف خوفًا وضعفًا أمام بعض المعلّمين الذين كانوا يعتبرون سلوكنا نوعًا من الاحترام، ولكنّ الحقيقة أنّنا لم نكن نحبّ المدرسة والتعلّم، ولذلك تسرّب بعضنا. أمّا اليوم فينصبّ اهتمامنا الأساسيّ على الإنسان المتعلّم الذي يحيا مثلنا في عالم تملؤه الصعوبات، فينجح أو يتعثّر تبعًا لمؤثّرات خارجيّة أو داخليّة. فكيف نعلّمه؟ وكيف نعيد إليه فرحة التعلّم؟ وكيف نؤمّن له بيئة تعليميّة

تحقّق رفاهه وتبعد عنه شبح الخوف من الفشل؟ وكيف نقنعه بأنّ الخطأ أساسيّ للتعلّم؟ وكيف نجعله سعيدًا بأخطائه التي يتعلّم منها؟

التعلّم المَرِح في تعليم اللغة الفرنسيّة

حين لاحظتُ أنّ تعلّم اللغة الفرنسيّة شهد تراجعًا عند معظم المتعلّمين منذ أكثر من عشرين عامًا، حاولتُ تغيير المقاربات في التعليم عمدًا بغية إيجاد وسيلة من شأنها تحفيز المتعلّمين وإقناعهم بأنّ تعلّم هذه اللغة ليس صعبًا كما يظنّون، وأنّها مادّة تعليميّة في غاية الأهمّيّة، رغم هيمنة اللغة الإنكليزيّة على سوق العمل في وقتنا الحاليّ. إلّا أنّ معظم المقاربات والوسائل التعليميّة باءت بالفشل مع عدد كبير من المتعلّمين، ولا سيّما في المدارس الرسميّة، حيث لا تتيح البيئة الخارجيّة للمتعلّم إمكانيّة التواصل باللغة الفرنسيّة.

لكنّ الأمر اختلف تمامًا عندما بدأتُ بتوظيف التعليم المرح في الحصص الدراسيّة، وهو نشاط يقوم على إدخال الفكاهة إلى الدروس اليوميّة وفق استراتيجيّات اللعب التربويّ الهادف، وقد لمستُ تغييرًا جذريًّا في سلوكيّات المتعلّمين داخل الحصّة الدراسيّة وخارجها، حيث كان معظمهم يستخدمون الألعاب التعليميّة التي اكتشفوها خلال حصّة تعليم اللغة الفرنسيّة ليمارسوها مع متعلّمين آخرين يصغرونهم سنًّا، وبذلك انتقل المتعلّمون من مرحلة تلقّي المعلومات إلى مرحلة نقلها، كما أنّهم تمكّنوا من استخدام اللغة خارج الحصّة الدراسيّة، الأمر الذي أسهم في تطوير مهاراتهم اللغويّة، ولا سيّما في ما يتعلّق بالتعبير والتواصل الشفهيّ.

التعلّم المَرِح في قراءة النصّ

غالبًا ما يجد المتعلّمون صعوبة في قراءة النصوص باللغة الفرنسيّة، ويجتنبون القراءة في الحصّة التعليميّة خجلًا من بعض الأخطاء التي يقعون فيها وما ينتج عنها من تنمّر أو سخريّة قد يتعرّضون لها من رفاقهم. لذلك، كان لا بدّ من إيجاد لعبة تعليميّة تحفّز المتعلّمين عامّة، وذوي الصعوبات خاصّة، وتدفعهم إلى اتّخاذ قرار القراءة دون إيعاز من المعلّم.

نذكر من هذه الألعاب التعليميّة تقنيّة "Lecture Flash" التي تتوافر مجّانًا على موقع "micetf.fr"، والتي يمكن إعادة تركيبها بسهولة في برنامج بور بوينت لإضافة مؤثّرات سمعيّة وبصريّة. تسمح تقنيّة Lecture flash باختيار المقاطع التي يتوجّب على المتعلّم قراءتها لوضعها على شريحة، حيث تختفي الكلمات تدريجيًّا وفق سرعة نستطيع التحكّم بها، كما يمكن للطالب اختيارها بنفسه بغية التحدّي. وبذلك نتيح الفرصة أمام المتعلّم لاختيار السرعة التي يريدها لاختفاء الكلمات، فيربح اللعبة عندما يستطيع أن يكمل قراءة النصّ قبل اختفاء الكلمة الأخيرة من المقطع، ويخسر عندما يختفي النصّ أمامه دون أن يكمل القراءة.

لا بدّ من إعطاء المتعلّمين وقتًا لتحضير المقطع وفق قراءة صامتة، الأمر الذي نلاحظ من خلاله أنّ معظم المتعلّمين الذي يعانون من صعوبات في القراءة يسألون عن كيفيّة لفظ بعض الكلمات ويحاولون المشاركة باللعبة سعيًا للربح. تكمن أهمّيّة هذه اللعبة في تحفيز المتعلّمين والإسهام في تحقيق رفاههم أثناء الدرس، كما يؤهّلهم ذلك، في وقت لاحق، لقراءة النصّ المختار دون أيّ صعوبات.

التعلّم المرح في التعبير الكتابيّ

صحيح أنّ المتعلّمين يعانون من صعوبات عديدة في التعبير الكتابيّ نظرًا لعدم توافر المخزون اللغويّ لديهم، إلّا أنّه يمكن معالجتها بتنظيم ورشة كتابيّة مبنيّة على المرح، ذلك أنّ معظم المتعلّمين يرفضون استخدام المعجم لإيجاد المفردات ويستعيضون عنه بالترجمة الرقميّة التي تساعد الطالب على تخطّي صعوبة معيّنة في الكتابة، دون ترك مخزون لغويّ يمكن استخدامه واستثماره في وقت لاحق.

انطلاقًا من إيماننا بأهمّيّة استخدام المعجم، كان لا بدّ من إيجاد تقنية تشجّع الطالب على استخدامه، فيقدّم المعلّم مقالة

معاصرة تعالج الأمور الأليمة في حياتنا، مثل الفقر والحروب والنزاعات، ويطلب إلى المتعلّمين في المرحلة الأولى استخلاص الكلمات ذات الدلالات السلبيّة، ثمّ البحث عنها في القاموس، وعندما يجد المتعلّم الكلمة في صفحة معيّنة يتوجّب عليه استبدالها بأوّل كلمة إيجابيّة يجدها في الصفحة عينها، مع مراعاة نوع الكلمة المُستبدَلة (فعل، اسم، صفة)، وبالتالي، عليه إعادة كتابة المقال مع الكلمات التي تمّ استبدالها.

يسهم هذا النشاط في تنشيط ذاكرة المتعلّم الذي بحث بنفسه عن الكلمات وكوّن مخزونه الثقافيّ، كما ينتج عنه جوّ من المرح، ولا سيّما عندما ينتهي المتعلّمون من كتابة الكلمات البديلة، فيقرأون ما كتبوا وهم مدركون أنّ للكلمات قدرة على تغيير التاريخ ومجرى الأحداث، ما يؤدّي إلى تحقيق رفاه المتعلّمين النفسيّ والعاطفيّ. يمكن كذلك، بلا شكّ، بعد انتهاء النشاط إعادة استخدام جميع المفردات المُستخرَجة واستثمارها في أيّ نشاط آخر.

تكمن أهمّيّة هذا النشاط، رغم بساطته وسهولة تنفيذه، في تحفيز الطالب على القراءة والبحث عن المفردات، ثمّ كتابتها، لارتباط القراءة بالكتابة، ولاعتبار أنّ كلّ قارئ مُفكِّر هو مشروع كاتب جيّد.

التعلّم المرح في قواعد اللغة

تشكّل مادّة القواعد صعوبات عديدة لدى المتعلّمين، لا سيّما وأنّ معظم الذين يفهمون القاعدة يجدون صعوبة في تطبيقها في التمارين، وقد جرت العادة مؤخّرًا، في معظم المناهج، على استخدام تمارين الأسئلة متعدّدة الإجابات التي، رغم أهمّيّتها، تدفع ببعض المتعلّمين إلى اختيار الإجابة الخاطئة على نحو سريع، أو اختيار أيّ إجابة دونما تفكير. ولمّا كانت أرقى غاياتنا تكمن في تحفيز تفكير المتعلّمين، ارتأينا تحويل الأسئلة متعدّدة الإجابات، التي نؤمن كثيرًا بأهمّيّتها، إلى لعبة من سيربح المليون (بصيغة البور بوينت) مع المؤثّرات السمعيّة والبصريّة كافّة. فبعد الانتقال من حصّة الشرح إلى حصّة التطبيق، يدرك المتعلّمون أنّ عليهم الجلوس ضمن مجموعات نختار من كلّ منها طالبًا واحدًا ليمثّل مجموعته التي تشكّل بدورها جمهوره الذي يستعين به.

تكمن أهمّيّة هذه اللعبة في دفع المتعلّمين إلى التركيز كثيرًا أثناء حصّة الشرح والسعي إلى التفكير مليًّا قبل اختيار الإجابات وسط أجواء من المرح والسعادة.

كثيرة هي الألعاب التعليميّة التي يمكننا استخدامها وتطويرها في مختلف المواد التعليميّة، وكثيرة هي الوسائل التي تؤمّن أجواء إيجابيّة للمتعلّم داخل المدرسة، إلّا أنّ الأساس يبقى في تدريب المعلّم ليتمكّن من استثمارها بشكل فعّال خلال حصصه التعليميّة.

خاتمة

ليس الرفاه مفهومًا جديدًا، فقد طرحه قدامى المفكّرين والفلاسفة التربويّين الذين بيّنوا أهمّيّة الصحّة النفسيّة في التعلّم، إلّا أنّ التحدّي الأكبر اليوم يكمن في كيفيّة دمج الرفاه بالمناهج التربويّة ودفع صنّاع القرار والقيّمين على السياسات التربويّة إلى إيجاد سبل تحقيقه والمشاركة به، وذلك في مختلف المراحل التعليميّة، بغية فرض بيئة تعليميّة إيجابيّة وصحّيّة والحؤول دون التسرّب المدرسيّ.

كلارا اللقيس
أستاذة ومدرّبة على التعليم الرقميّ
لبنان

ملفّ العدد

دور الأدب النظـريّ التربـويّ فـي تحقيـق الرفـاه المدرسـيّ

محمّد تيسير الزعبي

مقدّمة

تثاقُلٌ كبير يشعر به المعلّم هاني عندما يحين وقت الذهاب إلى المدرسة، وعبء يسكن قلبه أثناء وجوده فيها، فهو لا يكفّ عن الشكوى من كثرة أحاديث الطلّاب الجانبيّة في حصص اللغة العربيّة، وما إن يدخل غرفة المعلّمين حتى يطلق عبارات الإنكار والرفض لهذا السلوك الذي يعدّه مشينًا، لا سيّما أنّ الطلّاب يقومون به على مدار الحصّة كلّها، ولم تُجْدِ جميع الأساليب التي استخدمها ليضع حدًّا له في سنوات خدمته العشر.

جعلت هذه السلوكيّاتُ الطلّابيّة المزعجة المعلّمَ هاني في مزاج سلبيّ، انعكس في تعاملاته مع عائلته وأصدقائه، لا سيّما أنّ النصائح التي تلقّاها من المعلّمين حول استمراره بالتحدّث والشرح ما دام في الغرفة الصفّيّة، أو ملء اللوح بالكتابة كي تمضي الحصّة والطلّاب ينقلون في دفاترهم، أو خصم العلامات لمن يتكلّم ويثرثر، أو إرسال الثرثارين إلى المدير... لم تكن مجدية في إيقاف السلوكيّات المزعجة. وقبل أن يخرج المعلّم هاني من الغرفة قال أحد المعلّمين بصوت مرتفع: الطلّاب يتحدّثون في الحصص كلّها وليس في حصّتك فحسب، فهم لا يجدون وقتًا للتحدّث مع بعضهم بسبب جدول الحصص المضغوط. سار المعلّم هاني نحو الغرفة الصفّيّة وكلام زميله يدور في ذهنه، وفي الممرّ تناهت إلى مسامعه همهمات الطلّاب، مبدين انزعاجهم من عدم اهتمام المدير بحصص الرياضة، ومن قلّة وقت الفرصة، إذ ما إن يخرجوا إليها حتّى يُقرَع الجرس ليعودوا إلى غرفة الصفّ.

انطلاقًا من هذه القصّة التي تمثّل موقفًا قد يتعرّض له أيّ معلّم فيسبّب له الإحباط، نتحدّث في هذا المقال عن كيفيّة تحقيق رفاه المعلّمين في المدرسة وشعورهم بالرضا والاطمئنان في الغرف الصفّيّة، وعن أهمّيّة رفاههم النفسيّ في توفير رفاه مماثل للطلّاب، وذلك بفهم نظريّات الأدب التربويّ وتطبيقها في معالجة سلوكيّات الطلّاب غير المرغوبة التي تحول دون تحقق الرفاه النفسيّ لأركان المجتمع المدرسيّ، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلّاب ونتائجهم الدراسيّة وسير الحصص الصفّيّة بهدوء وسلاسة إلى حدّ كبير، ولا يغدو وجود الطلّاب والمعلّمين في المدرسة سببًا لعدم شعورهم بالرضا والاستقرار النفسيّ.

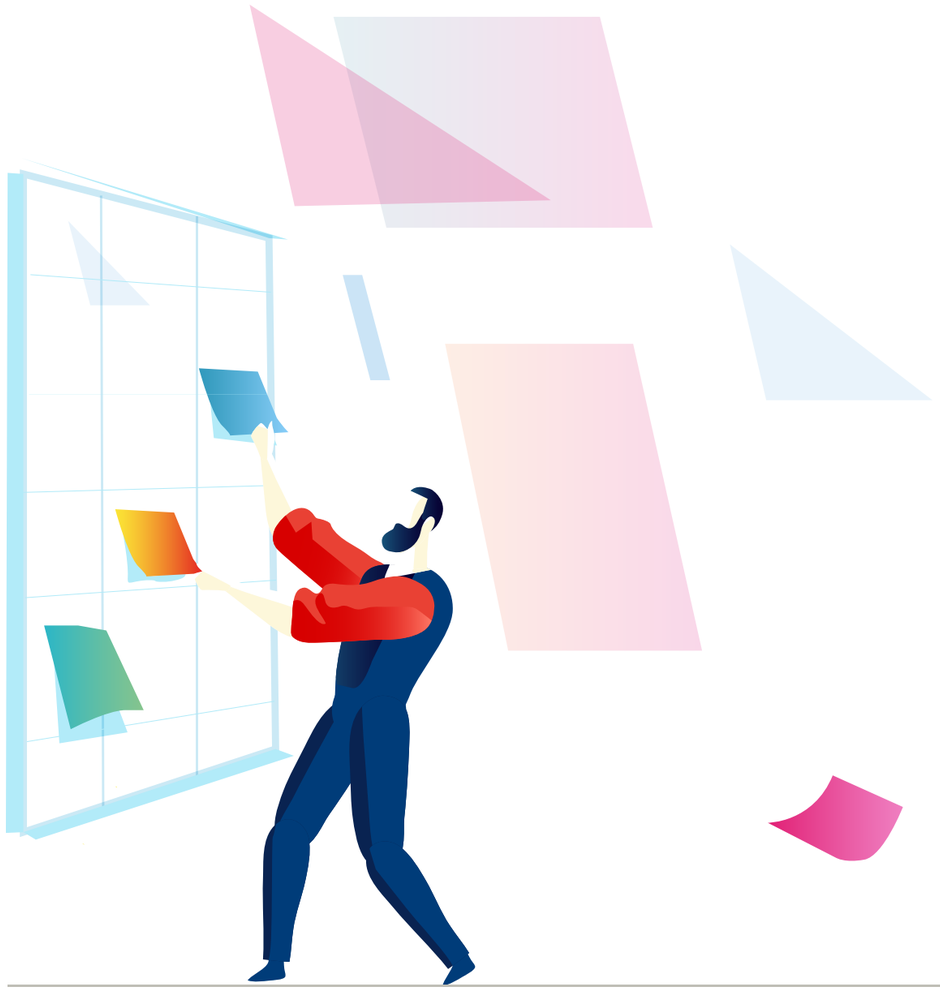
بين مفهومي النظريّات التربويّة والرفاه النفسيّ

تشير دراسات علم نفس النموّ إلى مفاهيم كثيرة ينبغي توافرها في البيئة المدرسيّة كي يحدث التعلّم، منها السعادة، والرفاه

النفسيّ، وضرورة شعور أركان المجتمع المدرسيّ بالراحة الداخليّة والاطمئنان، بمعنى أن يُقبِل المعلّم على مهنة التعليم بدافع داخليّ، وألّا يكون التعليم مصدر إزعاج له (صبري وتوفيق، 2017). ينطبق هذا الأمر على كلّ من الطالب والمعلّم والمدير بالدرجة نفسها، إذ يكون وجودهما في المدرسة مصدرًا من مصادر السعادة في حياتهما، فمفهوم الرضا النفسيّ يتمحور حول الرضا العامّ للفرد في المدرسة، والإقبال بهمّة على تحقيق الأهداف الحياتيّة بصحّة جيّدة وأداء متميّز.

يقترن إذًا توافر عنصر الرفاه النفسيّ لأفراد المجتمع المدرسيّ بضرورة تحقيق أهداف التعلّم وفق أسس نظريّة في التعامل مع الطلّاب، يتوجّب على المعلّمين والإدارة معرفتها، لأنّ تنظيم العلاقة بين أطراف العمليّة التعليميّة لا يكون عشوائيًّا أو ارتجاليًّا، بل منظّمًا ومستندًا إلى نظريّات التعلّم التي من شأنها أن توجّه المعلّمين والإدارة إلى الوجهة الصحيحة في التعامل مع الطلّاب، وأن تسهم بالتالي في تحقيق الرفاه النفسيّ والرضا الداخليّ لدى الأطراف كلّها.

هناك العديد من الأبحاث والدراسات، على سبيل المثال، التي تتناول طرائق اكتساب اللغة، واستراتيجيّات التعلّم التي تهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى درجة متقدّمة من إتقان اللغة في مرحلة مبكرة من مسيرته التعليميّة، الأمر الذي سيؤدّي إلى فهم الموادّ والمباحث الدراسيّة الأخرى بشكل أسهل، كما يعزّز رضا المعلّم عن أداء طلّابه ويحقّق رفاهه ورفاههم النفسيّ. ويورد Long وFreeman-Larsen (1992) ما يزيد على أربعين منحى لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها، تتراوح بين النظريّة والنموذج والمنظور والفرضيّة، بمعنى أنّها ليست كلّها نظريّات بالمعنى المتعارف عليه للنظريّة الذي يشتمل على مبادئ ومنظّرين



ومؤسّس وأدوار للمعلّمين والمتعلّمين، وغير ذلك من الخصائص والسمات التي تميّز نظريّة عن غيرها من النظريّات. هذه النظريّات كلّها تهدف إلى معرفة كيفيّة تعلّم المتعلّم، والوسائل التي تلائم فهم الأفراد استنادًا إلى تجارب حقيقيّة أو مبادئ فلسفيّة أو تجارب اختباريّة، وكلّ واحدة منها تركّز في أبحاثها وتجاربها على زاوية محدّدة بناءً على مواصفات خاصّة واشتراطات محدّدة، ذلك أنّ فهم كيفيّة التعلّم وفق ما تقتضيه النظريّات يعزّز رفاه المعلّم والطالب ويشبع الرضا النفسيّ لديهما في المدرسة.

مجالات تطبيق النظريّات التربويّة المُحقِّقة للرفاه

لعلّ تحقيق الرفاه يقترن دائمًا بمدى فهم السلوك والتعامل معه، إذ يُعرَّف السلوك، وفق النظريّة السلوكيّة، بأنّه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجيّ القريب (عزيز، 2017)، وبالتالي، إذا تمّ دعمه وتعزيزه يقوى حدوثه في المستقبل، وإذا لم يتلقَّ دعمًا يقلّ احتمال حدوثه في المستقبل، وبالاستناد إلى هذا التعريف، فإنّ فهم المعلّمين لأسس النظريّة السلوكيّة يجعلهم يعزّزون السلوك الإيجابيّ الذي يظهره الطلّاب في البيئة المدرسيّة، بينما يتجاهلون السلوك غير المنتج بعدم الالتفات إليه، وإبقاء تركيزهم على نقطة التعلّم وما يريدون إيصاله إلى الطلّاب، أو تلقّي استجاباتهم حول المهمّة التي طُلِبت إليهم.

تؤدّي استمراريّة تطبيق المعلّمين للسلوكيّات المشار إليها والمستندة إلى مدى فهمهم للنظريّة السلوكيّة التربويّة إلى إدراك الطلّاب عدم اهتمام معلّميهم بالسلوكيّات غير المنتجة، واهتمامهم بالسلوكيّات التي تعزّز الفهم، بالإضافة إلى ذلك، يستطيع المعلّم أنّ يوظّف فهمه للنظريّة السلوكيّة مثلًا في ما يتعلّق بأهمّيّة النمذجة والتكرار ليعيد شرح ما لم يفهمه الطلّاب من مهمّات. وعليه، عندما يفهم المعلّم طلّابه، ويفهم الطلّاب ما يريده المعلّم، يشعر المعلّم والطلّاب على حدّ سواء بالسعادة والاطمئنان والرضا الداخليّ، ويتحقّق مفهوم الرفاه النفسيّ في المدرسة الذي تظهر ملامحه بالقبول الذاتيّ لمهنة التعليم، والاستعداد للتطوّر والتعلّم، والحرص على نموّ شخصيّة الطالب ونجاحه في التعلّم.

كثيرة التدريبات التي تقدّم للمعلّمين، وكثيرة أساليب التدريس التي يتعرّضون لها، ولكن غالبًا ما تكون نظرتهم سلبيّة تجاهها، لاعتقادهم أنّها غير قابلة للتطبيق في الغرف الصفّيّة الحقيقيّة، ولا يتحمّل المعلّم مسؤوليّة هذه النظرة السلبيّة إلّا بالقدر الذي يتحمّله المدرّب أو الجهة التي أعدّت المادّة التدريبيّة، ذلك أنّها تكمن في عدم الربط المنطقيّ، أو عدم توضيح الآليّات التي تجد فيها الأفكار النظريّة طريقها إلى التطبيق العمليّ، أو عدم تبيان كيفيّة إفادة المعلّم من هذا الأدب النظريّ في التعامل مع سلوكيّات الطلّاب، أو غير ذلك من أمور لا تعين المعلّم على تحقيق الرفاه النفسيّ له ولطلّابه. لذلك، يجب ألّا يكون الأدب النظريّ التربويّ مطلوبًا للحفظ والاستظهار وتوسيع الاطّلاع، وإنّما لفهمه وتوظيفه فيما يؤدّيه المعلّم من سلوكيّات في الغرفة الصفّيّة أمام التحدّيات الأكاديميّة أو التحدّيات السلوكيّة التي يظهرها الطلّاب، وفي المحصّلة النهائيّة لتحقيق رفاههم النفسيّ وشعورهم بالرضا والاطمئنان في مدرستهم.

لم يأتِ الباحثون بهذه النظريّات من فراغ، بل خرجوا بها بعد التجريب والتقصّي، وإن كانت نتائجها لا تعمّم على الحالات كافّة بدرجة واحدة، إلّا أنّه يمكن تكييفها لتلائم حالات الطلّاب وسلوكيّاتهم عامّة. فكلّ سلوك يواجهه المعلّم في الغرفة الصفّيّة يمكن أن يجد له حلًّا في إحدى النظريّات التربويّة، أو في قواسم مشتركة بين النظريّات مجتمعة، ففهم النظريّة بالتوازي مع توالي الخبرات ينتج فهمًا كافيًا يعين المعلّم على تحقيق الرفاه له وللطالب ولأركان المجتمع التعليميّ على حدّ سواء.

إذا بدأ المعلّم وحدة دراسيّة جديدة وخشي أن يجد الطلّاب صعوبة في فهمها أو تعثّرًا في تنفيذ المهمّات المرتبطة بها، فإنّ هذا الأمر يقلّل من رضاهم الذاتيّ وسعادتهم بالتعلّم، كما يقلّل عدمُ اكتسابهم مهارات جديدة شعورَهم بالرضا الذاتيّ. من هنا قد يجد المعلّم في النظريّة البنائيّة (عزيز، 2017) حلًّا لهذه التحدّيات، يحافظ من خلاله على درجة عالية من رضا الطلّاب

الذاتيّ وسعادتهم بالتعلّم، وذلك بجعلهم يتحمّلون مسؤوليّة تعلّمهم بدمجهم في نشاطات تعليميّة قائمة على الاكتشاف والتحليل والاستنتاج ضمن بيئة صفّيّة تفاعليّة آمنة، يتعلّمون فيها من أخطائهم ويطوّرون معارفهم، بدل أن ينكبّ المعلّم على الشرح والتفسير دون أن يتنبّه أحيانًا إلى أهمّيّة ربط الطالب للمعارف الجديدة بالمعارف القديمة التي اكتسبها والتي تتطلّب تنشيطًا. ولذلك، فمعرفة المعلمّ بهذا الأساس التربويّ في النظريّة البنائيّة الذي يقتضي تجنّب مسبّبات شعور الطلّاب بالملل وقلّة التفاعل، يجعله يحقّق الرفاه النفسيّ له ولطلّابه.

أهميّة التخطيط والتقييم في الرفاه المدرسيّ

تعدّ قضيّة التخطيط لدى المعلّمين، وقضيّة التقييم لدى الطلّاب، من القضايا التي يمكن أن تعيق تحقيق الرفاه النفسيّ في المدرسة إذا ما تمّ تناولها بطريقة خاطئة غير مستندة إلى الأدب النظريّ التربويّ، حيث يواجه كثير من المعلّمين مشكلة في التخطيط الكتابيّ، ويشعرون أنّه عبء عليهم، ويعتقدون أنّ مديري المدارس والمشرفين لا ينظرون إلى الخطط بعين الاهتمام، لكنّهم يطلبونها ويشدّدون على ضرورة تسليمها في بداية كلّ عام دراسيّ، بينما يشعر الطلّاب بعدم الاستقرار النفسيّ في الامتحانات، ويعانون من القلق والتوتّر عند اقتراب تسليم الشهادات.

ولكن، ماذا لو كوّن المعلّمون مجتمعات تعلّم مهنيّة تجعلهم ينفّذون الخطط بشكل جماعيّ، فيتقاسمون إعداد الخطط؟ وماذا لو أجرى كلّ معلّم تنظيمًا للمهمّات المطلوبة منه قبل انطلاق العام الدراسيّ، ينفّذها تباعًا في أوقات مختلفة، بدل أن يتركها تتراكم في مدّة زمنيّة محدّدة؟ ألا يمكن أن يخفّف ذلك من عبء العمل على المعلّم، ويسهم بالتالي في تحقيق رفاهه النفسيّ ورفاه طلّابه؟ وفي ما يتعلّق بالقلق الذي يسبّبه التقييم للطلّاب، نجد أنّ إعداد المعلّمين للاختبارات وفق النظريّة المعرفيّة (عزيز، 2017)، على سبيل المثال، يدفعهم إلى وضع أسئلة مناسبة لمستوى الطلّاب، أو أسئلة تسمح لهم بأن يفكّروا ويبدوا رأيهم ويصوغوا الإجابة بمفرداتهم الخاصّة دون أن يؤدّي ذلك إلى خصم من علاماتهم، أو صياغة أسئلة ضمن سياقات اجتماعيّة يعيشون فيها، بحيث يسهل عليهم استرجاع المعلومات واستعادتها عند الإجابة، كما أنّ تدريبهم على تنظيم المعلومات ووضعها في خرائط بصريّة خشية نسيانها يوفّر رفاةً نفسيًّا لهم وللمعلّم حتّى لا يشعروا أنّ جهودهم تضيع هباءً.

خاتمة

نستنتج ممّا سبق أنّ الأدب النظريّ التربويّ أساسيّ ومهمّ في توفير الرفاه النفسيّ للمعلّمين والطلّاب وأولياء الأمور، وإذا كان كثير من المعلّمين اليوم لم يتخرّجوا من جامعات توفّر لهم مساقات تربويّة، فلا يعفيهم ذلك من البحث عن تفسيرات منطقيّة لسلوكيّات الطلّاب غير المنتجة، على ألّا تكون عمليّة البحث ارتجاليّة، بل مستندة إلى أساس منطقيّ وتجارب تضمن معالجته. وعليه، فتحقيق الرضا والاطمئنان لدى أركان المجتمع التعليميّ كافّة يساعد على تعلّم الطلّاب بصورة أفضل، ويضمن اندماجهم وانخراطهم بالمهمّات بشكل فاعل يسهم في تحقيق النتائج المتوخّاة.

محمّد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة
الأردنّ

المراجع

- أركيبي، عزيز. (2017). الثبات والتحوّل في نظريّات التعلّم وآثارها على الممارسة التعليميّة. *مجلة علوم التربية*. 113-124.
- صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا. (2017). *إعداد المعّلم في ضوء تجارب بعض الدول. المجموعة العربيّة للتدريب والنشر.*
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1992). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longma.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

أفضليّة التعليم الوجاهيّ وفق دراسة إحصائيّة

عماد الطوال

مقدّمة

تركت جائحة كورونا الكثير من الآثار في حياة البشر في معظم دول العالم، إذ فرضت قيودًا عميقة على نشاطات الحياة اليوميّة، إلى الحدّ الذي اضطررنا فيه إلى إحداث تغييرات كبيرة في أنماط حياتنا، وفي الطريقة التي كنّا نمارس فيها مختلف نشاطاتنا، من لقاءات أسريّة ومناسبات اجتماعيّة وأساليب عمل، يدخل من ضمنها توجّهنا نحو التعليم عن بعد في جميع المستويات التعليميّة.

لعلّ طلّاب المدارس والأطفال، بشكل عامّ، كانوا الفئة الأكثر تأثّرًا بالقيود والتغييرات المرتبطة بالجائحة، حيث وجدت الأسر نفسها أمام تحدّيات جديدة مرتبطة بإمكانيّة حصول الطلّاب على حقّهم في التعليم، تمثّلت في الطرق الجديدة للتعليم عن بعد، والحاجة الماسّة إلى توفير مقوّمات هذا التعليم من أجهزة حاسوب وخدمات الإنترنت، ومتابعة الأهل الحثيثة لعمليّة التعليم وأداء الواجبات والامتحانات، والتواجد القسريّ المستمرّ للأطفال في المنزل بعيدًا عن أجواء المدرسة وأصدقاء الصفّ، وهي البيئة الطبيعيّة التي يُفترَض أن يتواجدوا فيها للتعلّم وبناء شخصيّة متوازنة علميًّا واجتماعيًّا.

يتناول هذا المقال نتائج دراسة إحصائيّة أُجريت خلال العام الدراسيّ 2020-2021 على أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة في مدارس البطريركيّة اللاتينيّة في الأردنّ، وعلى عيّنة من أهالي الطلّاب، تستطلع رأيهم حول تجربتهم في عمليّة التعليم عن بعد، وأيّ نمط من التعليم يفضّلون لأبنائهم. وعليه، بدأنا المقال بتحديد عناصر الدراسة، ثمّ انتقلنا إلى عرض نتائجها، لنختم بمناقشة النتائج واستخلاص التوصيّات.

عناصر الدراسة

الخلفيّة والهدف

هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء أولياء أمور الطلّاب حول خبراتهم في التعليم عن بعد، والطريقة التي يفضّلونها لتلقّي الطلّاب تعليمهم في العام الدراسيّ القادم في ظلّ السيناريوهات المتوقّعة حول كيفيّة العودة إلى التعليم، تبعًا لتطوّرات حالة الوباء في الأردن والقرارات الحكوميّة المرتبطة بها. كان هناك ثلاثة سيناريوهات:

1. التعليم الوجاهيّ المباشر في المدرسة، ويشير إلى عودة جميع الطلّاب لتلقّي التعليم في المدارس ضمن اشتراطات صحّيّة دقيقة.

2. التعليم عن بعد، وهو التعليم المستند إلى المنصّات التعليميّة المتوافرة في الإنترنت، والذي ساد في السنتين الماضيتين.
3. التعليم المُدمَج، ويكون بالدمج بين نوعي التعليم السابقين، وإمّا أن يتمّ بتوزيع طلّاب المدرسة للتعلّم داخل المدرسة بالتناوب بحسب الصفوف (أيّام مخصّصة للتعليم الوجاهيّ، وأخرى للتعليم عن بعد)، أو بتوزيع طلّاب الصف الواحد للتعلّم بالتناوب.

الكيفيّة والمدّة الزمنيّة

من أجل تحقيق هذه الغاية، اعتُمِد استبيان خاصّ مستند إلى العديد من الدراسات العلميّة التي أُجريت في هذا المجال، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة عمل مدارس البطريركيّة اللاتينيّة، والاختلافات الثقافيّة والاجتماعيّة التي تميّز المجتمع الأردنيّ. في ظلّ الحالة الوبائيّة في الأردن، تمّت الاستعانة ببرامج الإنترنت لتوزيع الاستبيان والإجابة على أسئلته (Google Forms)، مدّة أسبوعين، وهي فترة زمنيّة كافية لمن يرغب من الفئة المستهدفة بالإجابة على الأسئلة.

الفئة المستهدفة والمشاركون منها

تمثّلت الفئة المستهدفة للإجابة على أسئلة الاستبيان بأولياء أمور طلّاب مدارس البطريركيّة اللاتينيّة في الأردن، البالغ عددهم 7984 طالبًا وطالبة للعام الدراسيّ 2020-2021، بالإضافة إلى موظّفي مدارس، ومختصّين تربويّين، وكهنة البطريركيّة. قد بلغ عدد الذين أجابوا على أسئلة الاستبانة 1630 فردًا من محافظات الأردن التي تعمل فيها مدارس البطريركيّة اللاتينيّة، وبما أنّ معظم هؤلاء الأفراد هم من أولياء أمور الطلّاب، تكون نسبة المشاركين في الدراسة 20.4%.

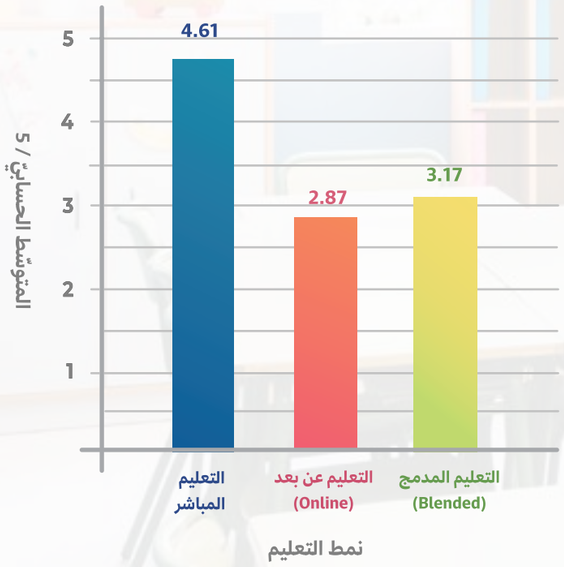
توزّعت نسبة المشاركين بين 43.37% من الذكور، و56.63% من الإناث، وقد شكّل هؤلاء بمجملهم 91.41% من أولياء أمور الطلّاب في المراحل الدراسيّة كافّة (أساسيّة دنيا، وأساسيّة عليا، وثانويّة)، و8.53% من فئات أخرى (كاهن، وموظّف، وعضو فعاليّة كنسيّة، ومسؤول في التربية، وصديق)، وذلك في مناطق جغرافيّة مختلفة، بين الشمال (إربد، وعجلون، وعنجرة، والوهادنة، والمفرق، والزرقاء)، والوسط (الفحيص، وصافوط، والسلط، وعمّان)، والجنوب (مادبا، والكرك، والوسية، والسماكية، وأدر).

نتائج الدراسة

تمّ ترميز استجابات الأفراد على أسئلة الاستبيان وتحليل النتائج باستخدام البرامج الإحصائيّة المناسبة لاستخراج المتوسّطات الحسابيّة للإجابات، بحيث يمثّل المتوسّط الحسابيّ "5" أعلى درجة من الموافقة على السؤال المرتبط بنمط التعليم المحدّد، بينما يمثّل المتوسّط الحسابيّ "1" أقلّ درجة من الموافقة، وبناءً على ذلك، جاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

استُخرِج المتوسّط الحسابيّ العامّ لاختيار الأفراد المشاركين نمط التعليم المفضّل لديهم من بين الأنماط المقترَحة، وفق ما هو مُوضَّح في الجدول المرفق. وقد تمّت دراسة ذلك تبعًا لجنس الأفراد المشاركين، ولمنطقة سكنهم (إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب)، ولعلاقة المشارك بالطالب (وليّ أمر، أو جهة أخرى)، وللمستوى التعليميّ للطلّاب الملتحقين في المدرسة (أساسيّة دنيا، وأساسيّة عليا، وثانويّة، ووجود أبناء في أكثر من مرحلة تعليميّة).

المتوسّط الحسابيّ العامّ لاختيارات الأفراد نمط التعليم المفضّل في المدرسة، وتمثيله بيانيًّا:

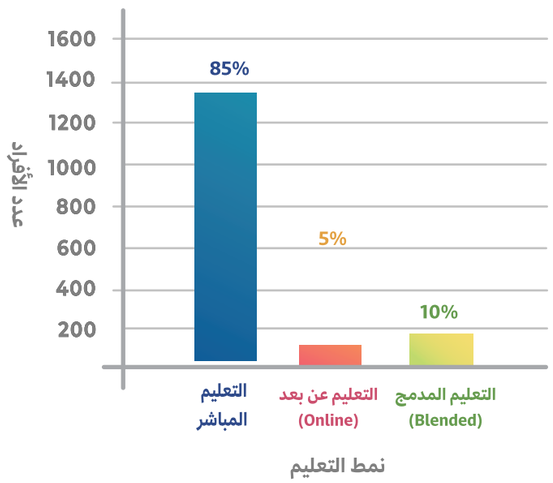


يشير الجدول في الأعلى إلى المتوسّط العامّ لاختيارات الأفراد نمط التعليم المفضّل في المدرسة، وقد أظهرت النتائج أنّ نمط التعليم الوجاهيّ المباشر في المدرسة كان هو النمط الذي أيّده

أغلبيّة الأفراد، وجاء نمط التعليم المدمج في المرتبة الثانية كنمط مفضّل للتعليم، بينما جاء التعليم عن بعد في المركز الثالث ليكون الأقلّ تفضيلًا بين المشاركين.

بدا هذا التدرّج في التفضيل واضحًا لدى الجنسين، الذكور والإناث، كما بدت هذه النتيجة عامّة بين جميع المشاركين، بغضّ النظر عن منطقة السكن، ورغم وجود ارتفاع ظاهريّ في متوسّط استجابات الأفراد في إقليم الجنوب للتعليم الوجاهيّ، مقارنةً باستجاباتهم في إقليمي الشمال والوسط، وبغضّ النظر كذلك عن طبيعة العلاقة التي تربط المستجيب بالطالب أو المدرسة. ولكن، من الملاحظ، وفق الإحصاءات التي أجريت حول المستوى التعليميّ للطلّاب الملتحقين في المدرسة، أنّ الأفراد الذين لديهم أبناء في المرحلة الأساسيّة الدنيا كانوا الأكثر تفضيلًا للتعليم الوجاهيّ المباشر، مقارنةً ببقيّة المراحل التعليميّة، كما أنّ الأفراد الذين لديهم أبناء في المرحلة الأساسيّة العليا كانوا الأكثر تفضيلًا للتعليم عن بعد والتعليم المدمج، مقارنةً ببقيّة المراحل التعليميّة. وأيًّا يكن، فنتيجة الإجابات العامّة على السؤال المتّصل بنمط التعليم المفضّل، اتّخذت التراتبيّة المشار إليها سلفًا، والتي تحدّدت وفقها النسبة التي نالها كلّ نمط تعليميّ مُقترَح، أيّ تفضيل التعليم الوجاهي، فالتعليم المدمج، فالتعليم عن بعد، كما هو واضح في الجدول الآتي:

إجابات الأفراد حول نمط التعليم المفضّل، وتمثيلها بيانيًّا:



تحليل النتائج وتحديد التوصيات

أ. مناقشة نتائج الدراسة وتضميناتها التربويّة

جاءت هذه الدراسة استكمالًا للدور التربويّ والدينيّ والاجتماعيّ الذي تُعنَى به مدارس البطريركيّة اللاتينيّة في الأردن منذ العام 1866، وذلك بهدف مشاركة أولياء أمور طلّاب المدارس خبراتهم في طريقة التعليم عن بعد من جهة، والطريقة التي يرغبون بأن يتلقّى أبناؤهم تعليمهم من خلالها في العام الدراسيّ المقبل من جهة أخرى.

رغم إدراكنا أنّ تحديد طريقة التعليم في الأعوام الدراسيّة القادمة عائد لقرار وزارة التربية والتعليم، تبعًا لتطوّرات الحالة الوبائيّة في الأردن والقرارات الحكوميّة المرتبطة بها، إلّا أنّنا نأمل بأن تضع نتائج الدراسة أمامنا إضاءات من خبرات الأهل والمعلّمين حول تجربة التعليم عن بعد، تبعًا لبعض المتغيّرات التي اعتقدنا أنّها قد تؤثّر في الحكم على هذه التجربة.

بشكل عامّ، كان نمط التعليم الوجاهيّ هو النمط الأكثر قبولًا وتأييدًا لدى جميع المشاركين في الدراسة، وهذه النتيجة يمكن فهمها وقبولها في ظلّ غياب الخبرات السابقة في التعلّم عن بعد، والحاجة الماسّة إلى توفير مقوّماته. الجانب الأوّل ذو كلفة ماليّة مرتفعة، لما يتطلّبه من توفير أجهزة الحاسوب أو أجهزة الحاسوب اللوحيّة (Tablets)، والاشتراك بخدمات الإنترنت، وقد شكّل هذا الجانب عبئًا ماديًّا على ميزانيّة الأهل المثقلة أصلًا بالتزامات ماليّة كبيرة. أمّا الجانب الثاني فارتبط بضرورة متابعة الأهل المستمرّة لعمليّة التعليم وأداء الطلّاب للواجبات والامتحانات، ما أدّى إلى الحاجة إلى تواجد قسريّ مستمرّ للأطفال داخل المنزل، وابتعادهم عن أجواء المدرسة وأصدقاء الصفّ.

تكمن المحصّلة التربويّة النهائيّة في وجود فجوة معرفيّة لدى الطلّاب، وفاقد تعليميّ تسعى الآن الجهات الرسميّة إلى تعويضه قبل بداية العام الدراسيّ، بالإضافة إلى الحاجة إلى إعادة تهيئة الطلّاب للتعليم الوجاهيّ المباشر في المدارس، لا سيّما وأنّ انغماسهم في ممارسات التعليم عن بعد قاد العديد منهم إلى حالة من الكسل والتواكل والاعتماد على مواقع الإنترنت كمصادر للمعرفة بديلةً عن المعلّم والكتاب المدرسيّ.

أشارت النتائج كذلك إلى أنّ كلًّا من الآباء والأمّهات، كمشاركين في الدراسة من الذكور والإناث، كان لديهم تفضيل للتعليم الوجاهيّ على أنماط التعليم الأخرى، وإذا أخذنا بعين الاعتبار حالة الإغلاق العامّ التي واجهت الأردن في السنة الماضية، واضطرار الأهل للتواجد مع أطفالهم أثناء ممارسة التعليم عن بعد، فيمكن الوصول إلى نتيجة مفادها أنّ حالة الاتّفاق بين الآباء والأمّهات حول خبراتهم في التعليم عن بعد وتفضيلهم التعليم الوجاهيّ المباشر في المدرسة، جاء نتيجة ممارسات الأبناء خلال التعليم عن بعد، والعزلة الاجتماعيّة التي عاشها الطلّاب، والتي لاحظها الأهل على مدار عام دراسيّ كامل.

وفي ما يتعلّق بنمط التعليم المفضّل تبعًا لمنطقة سكن الأسرة، فقد تمّ تقسيم الأردن عرضيًّا إلى ثلاثة أقاليم (شمال، ووسط، وجنوب)، وهو التقسيم المعتمد لدى الجهات الرسميّة، فكان تفضيل التعليم الوجاهيّ هو السائد بشكل عامّ، وكانت اختيارات الأفراد في إقليم الجنوب هذا النمط من التعليم أعلى متوسّط، مقارنةً بالتعليم عن بعد والتعليم المدمج، ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء حالة خدمات الإنترنت في إقليم الجنوب، وبعض المحدّدات الاجتماعيّة والاقتصاديّة لمحافظاته.

أمّا في ما يتعلّق بالمستوى التعليميّ للطلّاب، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأفراد المستجيبين الذين لديهم أبناء في المرحلة الأساسيّة الدنيا (من الصفّ الأوّل إلى الصفّ السادس) كانوا الأكثر تفضيلًا للتعليم الوجاهيّ المباشر، وهذه النتيجة يمكن فهمها في ضوء متطلّبات المرحلة النمائيّة لتلك الفترة العمريّة، حيث الحركة الدائمة هي الميزة الأساسيّة للطفل التي تحدّد بدورها مدى الحاجة إلى إكسابه مهارات التعلّم الأساسيّة (التعرّف على الحروف، والكتابة بالقلم، ومهارات الكتابة الأساسيّة)، بالإضافة إلى مهارات التعلّم والابتكار، مثل التفكير الناقد وحلّ المشكلات، ومهارات التواصل والتعاون مع المعلّم والأقران في الصفّ، وتنمية مهارات الإبداع والابتكار، فضلًا عن المهارات الحياتيّة داخل المدرسة، مثل المرونة في التفكير، والقدرة على التكيّف ومعالجة المواقف، والمبادرة والتوجيه الذاتيّ، ومهارات التفاعل الاجتماعيّ، وغير ذلك من المهارات التي لم يوفّرها نمط التعليم عن بعد توفيرًا مناسبًا.

أمّا بالنسبة إلى السؤال الأخير من الاستبيان، والذي تحدّث عن نمط التعليم المفضّل بشكل عامّ، فقد جاءت نتائجه منسجمة مع ما سبقها من متغيّرات، وأشارت إلى أنّ 1382 مستجيبًا (85%) من عيّنة الدراسة يفضّلون التعليم الوجاهيّ المباشر في المدرسة، يليها 158 مستجيبًا (10%) يفضّلون التعليم المدمج، بينما فضّل 90 مستجيبًا (5%) التعليم عن بعد.

ب. توصيات الدراسة

رغم التأكيد على أهمّيّة مراعاة الاشتراطات الصحّيّة، مثل التباعد الاجتماعيّ وارتداء الكمامات والاهتمام بأدقّ تفاصيل النظافة الشخصيّة، ورغم احتمال العودة إلى التعليم الوجاهيّ المباشر في المدارس، فإنّنا نرى أنّه لا بدّ في المرحلة القادمة من مراعاة ما يلي:

1. العمل على تهيئة الطلّاب من الناحية النفسيّة والأكاديميّة لاحتماليّة العودة إلى التعليم الوجاهيّ المباشر في المدرسة.
2. العمل على تعويض الطلّاب عن الفاقد التعليميّ بالتركيز على النتاجات المعرفيّة الحرجة المرتبطة بكلّ مادّة دراسيّة في كلّ صفّ.
3. مساعدة الطلّاب على الانتقال من الممارسات غير التربويّة المرتبطة بالتعليم عن بعد، مثل الاعتماد على الآخرين في حلّ الواجبات وتأدية الامتحانات، وتبادل حلول الواجبات وأسئلة الامتحانات بطرق غير مناسبة، والاعتماد على مواقع الإنترنت في الحصول على المعرفة جاهزة دون بذل جهد لاكتسابها... والانتقال بهم إلى ممارسات تربويّة لائقة يُستخدَم فيها الإنترنت مصدرًا عامًّا للمعرفة ويمارس فيها الطالب دور الباحث الناقد، بينما يمارس المعلّم دور الموجّه والمتابع.
4. البناء على خبرات الطالب التي تعامل وفقها مع التعليم عن بعد بشكل منفرد ومستقلّ، وذلك بتعزيز استقلاليّته بالاعتماد على نفسه في حلّ الواجبات وتأدية الامتحانات، والاهتمام بتفاصيل حياته اليوميّة، وإضافة مسؤوليّات جديدة عليه تتناسب مع عمره، مثل تنظيف غرفته، والاهتمام بإخوته، والمساعدة في أعمال المنزل.
5. تفعيل علاقة المشاركة بين المدرسة والأهل للتخلّص من الآثار الاجتماعيّة السلبيّة للإغلاقات الزمنيّة الطويلة، وإخراج الطلّاب من عزلة العالم الافتراضيّ في الإنترنت نحو عالم اجتماعيّ حقيقيّ، وذلك بتكثيف النشاطات اللامنهجيّة، والمشاركة في الأندية الرياضيّة، والزيارات العائليّة والمناسبات الاجتماعيّة، والأعمال التطوعيّة، وإعادة بناء العلاقة الصحّيّة بين الطالب والمعلّم، والعلاقة البيتيّة بين الطالب والمدرسة، والعلاقة الأخويّة بين الطلّاب أنفسهم.

خاتمة

بغضّ النظر عن الآراء السلبيّة حول التعليم عن بعد التي أظهرتها الدراسة، نعتقد أنّ هذا النمط من التعليم قد فرض نفسه علينا وسيبقى حاضرًا في جميع المستويات التعليميّة، وبما أنّنا نعيش في عالم متغيّر قد تحدث فيه العديد من الحالات الطارئة المرتبطة بانتشار الأمراض والأوبئة أو الأحوال الجوّيّة غير العاديّة، فلا بدّ لنا من الإفادة من تجربتنا في التعليم عن بعد والبناء عليها، ليكون هذا النمط من التعليم بديلًا جاهزًا عن التعليم الوجاهيّ في المدرسة.

عماد الطوال
مرشد روحيّ و تربويّ
الأردنّ

مقال

برنامج التدخّل المبكّر
"تجربة أنموذجيّة"

زينة علاء الظاهر

مقدّمة

يمرّ الطفل في عدّة مراحل إثر سنوات نموّه الأولى، ويكون لديه القدرة على أداء مهارات معيّنة في فترات محدّدة منها، ولكن، هناك بعض الأطفال الذين قد يواجهون صعوبات وتحدّيات تؤثّر في عمليّة نموّهم، وفي حياتهم الاجتماعيّة والأكاديميّة. لذا، يكون هؤلاء بأمسّ الحاجة إلى تحديد المشكلة التي يعانون منها، وإلى تقديم المساعدة لهم في أسرع وقت ممكن، غير أنّ بعض الآباء والأمّهات يجدون صعوبة في التعامل مع التحدّيات التي يواجهها أبناؤهم، أو في تحديد الخطوة التي يتوجّب عليهم اتّخاذها. من هنا، تظهر فكرة التدخّل المبكّر التي تقتضي الاستعانة بأخصّائيّين في عدّة مجالات، لتقييم حالة الطفل وتشخيصها، وتوجيه الأهل إلى ما يحتاجه.

من أجل ذلك، انطلاقًا من الإيمان المطلق بمبدأ التدخّل المبكّر، وبأهميّة تقبّل الآخر، وبالأمل في مستقبل أفضل لأطفالنا، نهدف من هذا المقال إلى عرض تجربة أنموذجيّة تمّ تطبيقها في قسم الروضة في مدرسة الأهليّة والمطران حول برنامج التدخّل المبكّر، لما حقّقه من نتائج إيجابيّة تصبّ في مصلحة الأطفال وذويهم، فنعرض فيه أنموذج التجربة وفق تفصيل خطوات عمل البرنامج وركائزه ومسار تطوّره.

التدخّل المبكّر وأسس البرنامج

يعنى التدخّل المبكّر بتقديم الدعم للأطفال الذي يعانون، في السنوات الثلاثة الأولى من عمرهم، من تأخّر في النموّ، أو من مشكلة صحّيّة، أو الذين لديهم احتياجات خاصّة قد تؤثّر في قدرتهم على التعلّم، كما يقدّم بعض الخدمات للأطفال وعائلاتهم. يساعد التدخّل المبكّر الأطفال على تجاوز التحدّيات بتعزيز بعض المهارات لديهم، من مثل: المهارات الإدراكيّة (التفكير وحلّ المشكلات)، والمهارات التواصليّة (الاستماع والاستيعاب والتعبير)، والمهارات الحركيّة والحسّيّة (المشي والنظر والسمع)، والمهارات العاطفيّة والاجتماعيّة (اللعب وفهم المشاعر وبناء الصداقات)، والمهارات الحياتيّة اليوميّة (الأكل والاستحمام وارتداء الملابس). يسهم ذلك في تقليل الفجوة العمريّة التي تحصل عندما يتأخّر نموّ الطفل عن أقرانه، إذ إنّ عدم متابعة الطفل في مراحله الأولى قد يفاقم المشكلة ويضاعف حدّتها.

من هذا المنطلق، تمّ تأسيس مركز الكاشف عام 1995، حيث بدأ بتقديم خدمات المساندة في المدرسة لمساعدة كلّ طفل على تحقيق أفضل ما لديه، وبدأ العمل على توفير خدمات العناية بالتواصل ضمن خدمات مركز الكاشف، بمساعدة أخصّائيّ نطق

يُعنَى بالكشف عن أطفال الروضة الذين يعانون من تأخّر أو اضطراب نطق ولغة، وتقديم المساعدة اللازمة لهم، من أجل تجنّب التحدّيات التي قد يتعرّض الأطفال إليها في مسيرتهم الأكاديميّة وحياتهم الاجتماعيّة.

خطوات البرنامج وكيفيّة تحقيقها

تتمثّل الخطوة الأولى في البرنامج بإجراء فحص نظر وتخطيط سمع لكلّ طفل قبل دخوله إلى الروضة، بهدف الكشف عن أيّ مشكلة يواجهها. إذا تمّ التحقّق من وجود مشكلة، يُتابَع الطفل دوريًّا، وتُنفَّذ الإجراءات والتوصيات اللازمة لمساندته، وتوفير الدعم اللازم له من المعلّمين، ثمّ يتمّ التواصل مع الأهل والتنسيق معهم لأجل متابعة حالته.

بعد ذلك، يراقب الأخصّائيّ الأطفال داخل الغرف الصفّيّة، ويطلب من المعلّمين تعبئة أداة الكشف الخاصّة بهم، بناءً على مراقبتهم الدقيقة لسلوك طلّابهم خلال الشهرين الأوّلين من العام الدراسيّ، ويقيّم الأخصّائيّ مهارات الأطفال الذين قد تمّ تشخيصهم خارج المدرسة، والأطفال الذين بدت عليهم علامات تأخّر مثيرة للقلق، أو الأطفال الذين بدا أنّهم يعانون من بعض المشكلات.

في الخطوة الثالثة، بعد الاطّلاع على نتائج أداة الكشف من المعلّمين، يُفصَل الأطفال إلى فئتين:
فئة الأطفال الذين اجتازوا أداة الكشف، وفئة الأطفال الذين لم يجتازوها، أولئك الذين يحتاجون إلى تقييم دقيق، يشمل جميع الجوانب التي تتطلّب دعمًا، ومن ثمّ، يُعقَد اجتماع مع المعلّمين والأهل لتحديد طريقة التدخّل الأمثل، ومتابعة إجراءاتها خلال العام الدراسيّ.

تظهر الحاجة، في بعض الحالات، ورغم المتابعة الشاملة في المدرسة، إلى تحويل الطفل إلى جهات خارجيّة لإجراء تقييم شامل وتشخيصه، بغية الوصول إلى الخطوة الأهمّ المتمثّلة في متابعة الجلسات العلاجيّة، حيث يكون الطفل بحاجة إلى تدخّل مكثّف لوقت أطول، ومتابعة مستمرّة تُضائِل الفجوة العمريّة لديه، أو تعينه على اكتساب المهارات التي يحتاج إليها ليحقّق التّقدّم الذي نأمل.

يقتضي تحقيق هذه الخطوات تدريب المعلّمين ومساعدتهم على مراقبة الأطفال وكيفيّة التعامل معهم حسب احتياجاتهم ومتطلّباتهم، فضلًا عن توعيتهم بطبيعة المشكلة التي يعاني منها كلّ طفل قبل تفاقمها، وتوضيح الصعوبات أو العوامل المتعلّقة بالتحدّي الذي يواجهها الأطفال، من أجل تحقيق مبدأ الدمج، ومراعاة الاحتياجات الفرديّة بأفضل ما يمكن. بالإضافة إلى تقديم ورشات عمل للأهل، يتمّ فيها توضيح آليّة عمل البرنامج وأهمّيّة التدخّل المبكّر، وتعريفهم إلى الجوانب التي نساعد الطفل فيها، بناءً على المُتوقَّع منه في مرحلته العمريّة. يقود ذلك إلى ضرورة مساعدة الأطفال داخل الغرف الصفّيّة بشكل فرديّ أو جماعيّ، حسب ما يقتضيه الموقف، فيساند الأخصّائيّ معلّم الصفّ والمعلّم المساند، ويزوّدهما بالاستراتيجيّات والنصائح الدوريّة، للإسهام في دمج الطفل مع أقرانه.

ركائز البرنامج: التواصل واللغة

يواجه الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغويّة من صعوبة في التواصل الاجتماعيّ، نظرًا لما بين اللغة والتواصل من علاقة، فنحن نتواصل لنعبّر عن احتياجاتنا وأفكارنا ومشاعرنا، ولنشارك الآخرين بذلك ويشاركونا فيه، مستخدمين إيماءات وحركات جسديّة. لذلك يتطلّب التواصل توفّر مهارات أساسيّة، كالاستماع والانتباه والتبصّر، وتطوير مهارات أخرى، كاللعب بمختلف أشكاله منذ الطفولة المبكّرة، من أجل تنمية مهارات الفهم والاستيعاب، واكتساب مفردات لغويّة مختلفة، ليكون الطفل قادرًا في ما بعد على التعبير عن ذاته بما ناله من تلك اللغة ومفرداتها، فيؤلّف الجمل ويتفاعل مع الآخرين، ويتقدّم بالجانب اللفظيّ تقدّمًا تدريجيًّا، فيصبح قادرًا على إنتاج الأصوات الكلاميّة بشكلها الصحيح، وبوضوح وطلاقة تساعد الطرف الآخر على فهم رسالته.

أمّا اللغة بشكليها، المحكيّة والمكتوبة، فهي الحجر الأساس الذي يتطوّر تدريجيًّا في حياة الطفل منذ ولادته، ليكون قادرًا على التواصل والتعلّم والقراءة والكتابة في ما بعد، وتتضمّن خمسة جوانب رئيسة:

- الصوتيّات أو الفونولوجيّ، وهو النظام المسؤول عن الأصوات الكلاميّة، ويشمل قواعد دمجها واستخدامها.
- المفردات والمخزون اللغويّ، أي المصطلحات والمعاني التي تكتسبها وفق السياقات.
- النحو، وهو علم يُعنى بكيفيّة تركيب الجمل.
- الصرف، وهو علم يُعنى ببنية الكلمة وصيغتها.
- مهارات التواصل الاجتماعيّ، وهي القواعد المرتبطة باستخدام اللغة في المحادثات والمواقف الاجتماعيّة.

تحقّق هذه الجوانب الخمسة الأساسيّة استمراريّة اكتساب المهارات العليا من اللغة، مثل الاستنتاج والاستيعاب، وتفسير العبارات المجازيّة. كما أنّ الوعي الفونولوجيّ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على تطوير مهارات القراءة والكتابة، لما يتضمّنه من استخدام الأصوات عند إنتاج الكلمات.

مسار تطوّر البرنامج

ظهرت نتائج البرنامج بما حصّله الأطفال من تطوّر في عدّة مهارات، حيث رُبِطت الأهداف العلاجيّة الخاصّة بالخبرات الأكاديميّة التي يتعرّضون لها، ما انعكس إيجابًا على تقدّمهم. وقد تطوّر البرنامج وفق آليّات مختلفة تناسب احتياجات الأطفال المستجدّة في كلّ سنة دراسيّة.

ضمّ البرنامج مؤخّرًا أخصّائيّ علاج وظيفيّ، تكمن مهمّته في علاج النطق وفق خدمات التدخّل المبكّر، بدلًا من خدمات العناية بالتواصل التي كانت معتمدة سابقًا. يساعد أخصّائيّ العلاج الوظيفيّ الأشخاص على فعل الوظائف وتعلّم ما يحتاجون إليه في حياتهم، فيقيّم مجالات الحياة كلّها، ويعالج الأشخاص الذين يواجهون مشكلات فيها، سواءً أكانت مشكلات جسديّة، أو عصبيّة، أو حسّيّة، أو إدراكيّة، أو نفسيّة، أو اجتماعيّة، من خلال التركيز على تطوير قدراتهم وتحسينها. يستند ذلك إلى النظر في البيئة المحيطة للشخص بشكل عامّ، والعمل على إزالة العوائق الموجودة فيها أو تعديلها، بالإضافة إلى مساعدته على تحقيق الاستقلاليّة في حياته عامّة.

خاتمة

في النهاية، يمكن القول إنّ نجاح البرنامج وتطوّره ناجم عن إيمان القائمين عليه بتميّز كلّ طفل، وعن تركيزهم على نقاط القوّة لدى الأطفال قبل نقاط الضعف، لما في ذلك من تخطيط طويل الأمد يهدف إلى إكسابهم المهارات اللازمة لمسيرتهم الأكاديميّة وحياتهم الاجتماعيّة. وبعد، فمن الأهمّيّة بمكان، إدراك المشكلات والتحدّيات التي يواجهها الأطفال في بداية مراحل نموّهم، والتبكير في التدخّل والإسراع في اتخاذ التدابير المناسبة من أجل تجاوز كلّ ما يؤخّر طفلًا عن مرحلته العمريّة.

زينة علاء الظاهر
أخصائيّة نطق ولغة
الأردنّ

مقال

استراتيجيّة رواية القصّة الرقميّة في التعليم

مريم المشرفية

مقدّمة

أصبح لدينا، بصفتنا تربويّين، الوعي الكامل بأنّ تحقيق التعلّم الناجح يتمّ عن طريق تحسين المهارات المعرفيّة والعلميّة للطلبة، والبحث عن أدوات فعّالة للتعليم والتدريس وتوظيف التكنولوجيا بما يتناسب مع بيئات التعلّم، ولذلك وجب الاهتمام اللازم بتوظيف التكنولوجيا المختلفة والمتنوّعة في المواقف التعليميّة، لما لها من الأثر الإيجابيّ الكبير في تطوير العمليّة التربويّة التعليميّة.

إنّ طلّابنا بحاجة إلى امتلاك مهارات تتّصل بالمعارف المختلفة، وعلى المعلّم استخدام وسائل تدريسيّة وموادّ تعليميّة تضمن التعاون بين الطلبة، وتعزّز لديهم مهارات عديدة يتحقّق بها استيعاب المعارف استيعابًا متكاملًا وعميقًا، كالاستقصاء وحلّ المشكلات. وتعدّ رواية القصّة الرقميّة من أهمّ المستحدثات التكنولوجيّة في التعليم.

نتناول في هذا المقال مفهوم رواية القصّة الرقميّة، وأهمّيّة توظيفها لتحقيق الأهداف التعليميّة، ومكوّناتها، وكيفيّة تقديمها وفق أنماط مختلفة، مشيرين إلى نقاط القوّة والتحدّيات التي تواجه تطبيقها، ومنطلقين من عرض تجربة واقعيّة تبيّن طريقة توظيفها في الموقف الصفّيّ في مدرسة الدسر للتعليم الأساسيّ في محافظة الداخليّة في سلطنة عمان.

أنموذج توظيف رواية القصّة الرقميّة في التعليم

التقيتُ، أثناء بحثي عن كيفيّة توظيف رواية القصّة الرقميّة، ببسمة الشيدي، معلّمة مادّة تقنيّة المعلومات في مدرسة الدسر للتعليم الأساسيّ في محافظة الداخليّة، والتي أكدّت على أهمّيّة توظيف رواية القصّة الرقميّة في التعليم وما لها من أثر كبير في رفع دافعيّة طلّابها للتعلّم، وأكّدت بأنّ هنالك تحسّنًا ملحوظًا في دافعيّة الطلبة، انعكس إيجابًا على نتائج التحصيل الدراسيّ. وتعتمد الشيدي على برمجيّات جاهزة ومعدّة مسبقًا منشورة على الإنترنت، وتقوم بالبحث عن المناسب لمحتوى التدريس وتوظيفه في حصصها الدراسيّة، ولكنّها بدأت بعمليّة إنتاج وتصميم قصص رقميّة باستخدام البرامج الخاصّة بإنتاجها وتصميمها، بالرغم من أنّها تحتاج إلى وقت طويل لاختيار برنامج التصميم الأنسب وعمليّة تسجيل الأصوات والمعالجة والمونتاج. ولهذا السبب تفضّل استخدام ما تجده متاحًا ومناسبًا على الإنترنت، وترى أنّها لا تزال بحاجة إلى تنمية مهاراتها في إنتاج روايات القصص الرقميّة، وتأمل أن تحظى رواية القصّة الرقميّة بما تستحقّ من اهتمام، إلى جانب التوعية بأهمّيّتها، وتدريب المعلّمين على إنتاجها، وتوفير برمجيّات جاهزة لمختلف المقرّرات والموادّ الدراسيّة (الشيدي، 23/ أكتوبر/ 2019).

لكنّ هذه التجربة تخلّلتها العديد من التحدّيات بالرغم من انتشار توظيف رواية القصّة الرقميّة في السنوات الماضية، إلّا أنّها لم تلقَ الاهتمام اللازم والكافي. يمثّل ذلك تقوقعًا على الأساليب التقليديّة، وتوظيف التكنولوجيا المعتادة والمتوفّرة بكثرة فقط، دون السعي إلى توظيف مستحدثات تكنولوجيّة كرواية القصّة الرقميّة، وأرى أنّ الأسباب تُعزَى إلى ضعف مهارات المعلّمين التقنيّة والفنيّة وكثافة المناهج الدراسيّة التي تستدعي العزوف عن مبادرة التصميم والإنتاج.

مفهوم رواية القصّة الرقميّة

تعّد رواية القصّة جزءًا لا يتجزّأ من الحياة البشريّة، وتعتبر واحدة من أقدم أشكال الفنون الشعبيّة لدى المجتمعات البشريّة، وتحيط القصّة مستخدميها بمعلومات تاريخيّة وثقافيّة وقيم أخلاقيّة ومجتمعيّة، ويمكن للقصّة كذلك أن تساعد بشكل فعّال في اكتساب مهارة القراءة، وكذلك الكتابة والحساب واللغات والمهارات الحياتيّة والقراءات التكميليّة، ولا سيّما في المراحل المبكرة من التعليم، وتعدّ رواية القصّة موردًا وأداة تعليميّة يمكن استخدامها داخل الفصول الدراسيّة وخارجها، كما تسعى إلى تطوير مهارات المتعلّمين الإبداعيّة من خلال تحفيز خيالهم في الجوانب التعليميّة (شيمي، 25/ مارس/ 2015).

تُعرَّف رواية القصّة الرقميّة بأنّها فنّ ينقل فيه الراوي حقائق ومعلومات ومعارف وقيمًا للمتعلّمين بطريقة مسلّية باستخدام مهارات موسيقيّة وفنّيّة، لتعزيز متعة التعلّم وإبقاء أثره (حسن، 2016). تعتبر القصّة الرقميّة وسيلة تعليميّة جذّابة بالنسبة للمتعلّمين، يجدون فيها متعة نابعة من تفاعلهم مع أحداثها، فيعيشون جوًّا من الخيال والبهجة والمتعة، فهي تحقّق بذلك نفعًا تربويًّا في تنمية الثروة اللغويّة وتزويد المتعلّمين بالمفاهيم والمعلومات والأفكار، فضلًا عن تنمية مهارة الاستماع وإثارة خيال المتعلّمين والتعرّف إلى المشكلات بطريقة شيّقة، ومن خلال ذلك ظهرت العديد من البرامج التي تساعد على إنتاج القصص الرقميّة التفاعليّة، ما أدّى إلى توسّع مجال توظيف رواية القصّة الرقميّة (حسن، 2016).

أهمّيّة رواية القصص الرقميّة

يؤكّد ما كشفته الدراسات عن أهمّيّة تأثير رواية القصص الرقميّة على ضرورة التفاعل لدى المتعلّم، وأهمّيّة التنوّع في

السرد القصصيّ بما يتلاءم مع مستوى المتعلّمين، وتحقيق الأهداف التعليميّة لتحفيزهم وزيادة فاعليّتهم، على اعتبار أنّ التطوّر العلميّ هو نتاج أفكار المبدعين، وتنمية التفكير لدى المتعلّمين هو الهدف الرئيس للتربية المعاصرة، وذلك من أجل إعداد جيل قادر على مواكبة هذا التطوّر واستيعاب الكمّ الهائل من المعرفة. لذلك، أصبحت القصص الرقميّة نموذجًا مهمًّا للتعلّم الإلكترونيّ، فهي تنشئ بيئة خصبة تثير دافعيّة المتعلّمين نحو التفاعل النشط مع المادّة التعليميّة في جوّ واقعيّ جذّاب، وتساعدهم على التفكير الإبداعيّ بطرح المشكلات وحلولها المقنعة (عمر، 2017).

ذكرت حسن (2016) أنّ رواية القصص الرقميّة تلعب دورًا جوهريًّا في إكساب المتعلّمين معلومات وحقائق ومهارات تغذّي حواسّهم، وتشبع فضولهم، وتنمّي خيالهم، وتساعد على غرس القيم والاتجاهات المرغوبة فيهم، كما أنّها تلعب دورًا في تنمية التفكير السليم لديهم، وتخلق فرصة قويّة أمام المتعلّمين للتفكير في الحياة، وإيجاد الروابط القويّة بينها والمحتوى الدراسيّ الذي تقدّمه، وبين خبرات المتعلّمين خارج الفصل الدراسيّ، وتساعدهم في التعبير عن أنفسهم بتعزيزها الشعور الفرديّ وتنميتها الأفكار الإبداعيّة. وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على أهمّيّة توظيف التكنولوجيا في التعليم، إلّا أنّ هذا التوظيف لن يكون فعّالًا إلّا إذا أمتلك المعلّمون الخبرة الفنّيّة والأساليب التعليميّة الداعمة له.

مكوّنات القصّة الرقميّة

هناك مكوّنات ينبغي توافرها في القصّة الرقميّة حتّى تكون مثيرة ومحقّقة للأهداف. لخّصت حسن (2016) هذه المكوّنات في سبعة عناصر، هي:

1. وجهة النظر، إذ تُحدِّد للجمهور وجهة نظر الكاتب كي لا يحدث صدام في وجهات النظر.
2. سؤال دراميّ مثير، يمكن طرحه في التمهيد لجذب انتباه المتعلّمين، ويجاب عنه في نهاية القصّة.
3. المحتوى العاطفيّ، من تفاصيل وأحداث تجذب انتباه المتعلّمين وتثير مشاعرهم.
4. الاقتصاد، ويعني الاكتفاء بالشخصيّات الرئيسة لمحتوى القصّة.
5. السرعة، من خلال عرض تسلسل الأحداث وفق معدّل مناسب لطبيعة كلّ جزء من أجزاء القصّة.
6. الموسيقى التصويريّة التي تدعم محتوى القصّة وتضفي عليها الجاذبيّة.
7. الصوت الذي يسهم في إضفاء الطابع الشخصيّ للقصّة، ويساعد على فهم أحداثها ومحتواها، إذ كلّما كان الصوت مناسبًا في شدّته وانخفاضه، أثّر في المستمع.

أنماط تقديم رواية القصّة الرقميّة

أشار شيمي (2015) إلى أنّ الشكل المسموع هو أقدم أشكال رواية القصص الرقميّة، وهو الشكل الأكثر قبولًا لدى المتعلّمين، ما يسهم في تكوين خبراتهم بإدراكهم الرسالة التعليميّة، ويصبحون بذلك شركاء إيجابيّين في تكوين المعلومة الواردة في القصّة، ورغم ذلك فلا يتعارض الشكل المسموع مع أهمّيّة الشكل المرئيّ، والذي أوصت به العديد من الدراسات، حيث إنّه يجذب انتباه المتعلّمين لما يحتويه من صور وتأثيرات مرئيّة، ولا يقلّ كذلك النمط المكتوب أهمّيّة عن النمطين السابقين، لأنّه يمثّل أداة التعلّم الرئيسة للمتعلّمين في مراحل الدراسة، ولأنّ مفهوم القصّة مرتبط به.

إيجابيّات القصّة الرقميّة

تتميّز رواية القصّة الرقميّة بالعديد من عناصر القوّة وفق ما ذكرته بعض الدراسات حول الممارسات المتّصلة بها، وقد أشارت عمر (2017) إلى هذه النقاط، ذاكرةً منها:

1. إمكانيّة الاستماع إليها مرّات عديدة، والتكرار يساعد على تثبيت المعلومات والمفاهيم في ذهن المتعلّمين.
2. سهولة التشغيل والاستخدام.
3. الاعتماد على أكثر من وسيلة فنيّة وأدبيّة، نظرًا لتعدّد أنماطها كالسرد والحوار والمؤثّرات الصوتيّة، فهي تجذب المتعلّمين وتثير اهتمامهم.
4. تنمية الانتباه وتعزيزه لدى المتعلّمين.
5. تنظيم أفكار المتعلّمين الفرديّة والجماعيّة.
6. تقديم المفاهيم تقديمًا مختلفًا.
7. تشجيع التواصل والتفاعل بين المعلّم والمتعلّمين.

توصيات لتجاوز التحدّيات

1. ضرورة استحداث مقرّرات تعليميّة للتعريف برواية القصص الرقميّة وأساليب إنتاجها في مؤسّسات التعليم العالي في التخصّصات التربويّة.
2. نشر ثقافة رواية القصص الرقميّة بين المعلّمين وفي الوسط التعليميّ، وبالإمكان إدراجها ضمن خطط الإنماء المهنيّ في المدارس ومراكز التدريب التربويّة.
3. تدريب المعلّمين على إنتاج رواية القصّة الرقميّة بمختلف أنماطها بما يتلاءم مع المحتوى العلميّ.
4. وضع خطّة لتوظيف رواية القصّة الرقميّة ضمن استراتيجيّات رفع مستوى التحصيل الدراسيّ.
5. تنمية مهارات المتعلّمين التقنيّة والفنيّة بإشراكهم في إنتاج رواية القصّة الرقميّة، نظرًا لوجود طلبة لديهم المهارات الكافية والواضحة للمشاركة في إنتاجها.
6. توجيه نظر المعلّمين إلى دور رواية القصص الرقميّة في إكساب الطلبة المفاهيم والمعارف، وتذليل الصعوبات في دراسة بعض الموادّ الدراسيّة.
7. ضرورة توفير روايات القصص الرقميّة ضمن مستودعات رقميّة، وإدراجها في جميع الموادّ الدراسيّة بمختلف أنماطها، ليتعرّف إليها المعلّمون والطلّاب ويفعّلونها ويستخدمونها.

خاتمة

يسعى الكثير من المعلّمين إلى جعل العمليّة التعليميّة أكثر حيويّة ونشاطًا، وذلك باستخدام الأساليب والاستراتيجيّات المتنوّعة، ولعلّ القصص الرقميّة من أجمل الاستراتيجيّات المُعتمِدة على التقنيّة والتي تضفي طابع المتعة داخل الغرفة الصفّيّة، بالإضافة إلى نقطة مهمّة تعمل عليها هذه الاستراتيجيّة تكمن في عمليّة العصف الذهنيّ، ويمكن للمعلّم من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة. لذلك، فإنّ الميدان بحاجة ماسّة إلى نشر الوعي بأهمّيّتها وتدريب المعلّمين على إنتاجها وتوظيفها كأحد استراتيجيّات التكنولوجيا الحديثة في التدريس التي لا تقلّ أهمّيّة عن بقية الاستراتيجيّات.

مريم المشرفية
باحثة تربويّة بمكتب وكيل وزارة التربية والتعليم
سلطنة عُمان

المراجع

- حسن، حنان. (2016). *أثر دمج حكي القصّة الرقميّة في مراحل دورة التعلّم لتنمية بعض نواتج تعلّم الجغرافية لدى تلاميذ ضعاف البصر بالمرحلة الابتدائيّة*. جامعة عين شمس.
- الشيدي، بسمة. (23/ أكتوبر/ 2019). مقابلة.
- شيمي، نادر. (25/ مارس/ 2015). *تطوير روايات القصّة الرقميّة كاستراتيجيّة لتقديم المحتوى التفاعليّ*. https://www.youtube.com/watch?v=ML4cF0K7jI0
- عمر، إيمان حلمي علي. (2017). *أثر التفاعل بين أنماط السرد في القصّة الرقميّة القائمة على الويب وطرق تقديم المحتوى بها على التحصيل المعرفيّ لدى تلاميذ المدرسة الابتدائيّة*. الجمعيّة العربيّة لتكنولوجيا التربية.

مقال

تعليم العربيّة لغير الناطقين بها: بين الاستراتيجيّات الوجاهيّة والإلكترونيّة

رولا عزّام

مقدّمة

تعدّ اللغة العربيّة مرآة المجتمع العربيّ وعنصرًا رئيسًا في تشكيل ثقافة الإنسان العربيّ وهويّته، ولمّا كان من الأهمّيّة بمكان أن يُؤسَّس الطفل على ممارسة لغته الأمّ تأسيسًا سليمًا، كان لا بدّ أن تُكثَّف الجهود كلّها وأن نولّي اهتمامنا شطر تمكين الأجيال القادمة من معرفة لغتهم العربيّة وإتقانها على النحو الأمثل، واستخدام الطرق الصحيحة والمتنوّعة التي تحبّب الطلّاب بلغتهم وتدفعهم إلى الغوص في بحارها المليئة بكنوز المعارف والأدب.

أعرض في هذا المقال تجربتي في مدرسة دوليّة ثنائيّة اللغة، قبل جائحة كورونا وخلالها، في تدريس العربيّة لأطفال غير ناطقين بها، يمكن تعميمها واستخدامها في سياقات وظروف مختلفة.

استراتيجيّات وجاهيّة في تعليم العربيّة

بدأنا منذ بداية العام الدراسيّ بالعمل مع الأطفال وجاهيًّا وفق استراتيجيّات مهمّة ومفيدة، مثل التواصل المستمرّ مع أولياء الأمور، وحثّهم على تفعيل القنوات العربيّة للأطفال في المنزل على شاشاتهم الصغيرة، وتشجيع الطفل على التواصل مع أطفال يتحدّثون العربيّة، وذلك في المجمّع السكنيّ أثناء اللعب، أو عند اصطحابه إلى الحديقة مثلًا.

حرصنا على التحدّث مع الطفل في المدرسة باللغة العربيّة الفصحى تحدّثًا مستمرًّا وتفعيل لعبة الكلمات البديلة، كأن نستبدل مفرداته الإنكليزيّة بمفردات عربيّة، بالإضافة إلى حثّه على التعبير عن نفسه وعمّا يريد باللغة العربيّة (أنا أيمن... أريد ماءً... أحتاج قلمًا... إلخ)، وكذلك على الردّ على طلب المعلّمة بإجابات قصيرة، كأن تطلب منه مثلًا: "أغلق الباب لو سمحت"، فيجيب: "حسنًا سأفعل".

جسّدنا الحروف بشخصيّات بسيطة ومُعبِّرة (حرف الفاء فيل، وحرف الجيم جمل، وحرف الشين شرطيّ مرور (في وحدة وسائل النقل مثلًا))، لربط اللغة بالوحدة البحثيّة التي يتعلّمها الطفل، ولتكتمل المعلومات التي يكتسبها، فضلًا عن تفعيل الكلمات البصريّة البسيطة والسهلة وربطها بمحيط الطفل.

ارتكزنا على تعليم مبادئ أساسيّة في اللغة العربيّة (البدء من اليمين إلى اليسار، وترك مسافة أمان بين الكلمات، والكتابة بخطّ معتدل وعلى السطر، إلخ). بالإضافة إلى كيفيّة التعامل مع القصص أثناء القراءة (قراءة العنوان أوّلًا، اسم الكاتب والرسّام، فتح الصفحات باستخدام أصابع اليد بشكل سليم، ومن ثمّ تَتبّع الكلمات أثناء القراءة).

اعتمدنا مبدأ التهجئة في القراءة وضرورة وضع الطفل إصبعه تحت الحرف الذي يقرأه لنتأكّد أنّه يقرأ بالاعتماد على تهجئة صوت الحرف، إذ غالبًا ما يحفظ الأطفال الكلمات حفظًا بصريًّا مع مرور الوقت.

خصّصنا نشاطًا منذ بداية العام الدراسيّ لقراءة الحروف مسكّنَةً في البداية، ثمّ قراءتها بالحركات القصيرة والطويلة، وصولًا إلى قراءة كلمات ثلاثيّة بسيطة (كلّما قرأتُ حرفًا وانتقلتُ إلى الحرف الذي يليه، أقرأ الحرفين مع بعضهما بعضًا، ثمّ أنتقل إلى الحرف الثالث).

وظّفنا الكتابة المعتمدة على لعبة التصفيق التي تسمح لنا أن نحدّد موقع الحرف (في أوّل الكلمة أم وسطها أم آخرها)، وكتابة شكله تبعًا لموقعه (جمل/ أين جاء حرف الجيم؟ ما شكل الجيم في أوّل الكلمة؟ ماذا عن الصوت الثاني الذي أسمعه؟ الميم متعاطفة في وسط الكلمة وتمدّ يديها لتمسك بالحرف الذي يأتي قبلها والحرف الذي يأتي بعدها، إلخ).

استراتيجيّات إلكترونيّة في تعليم العربيّة

عندما فرضت علينا جائحة كورونا الانتقال إلى مرحلة جديدة من التعلّم، تمثّلت في التعليم عن بعد، كان لا بدّ لنا من البحث عن طرق بديلة للاستمرار والمضيّ قدمًا، ما دفعنا إلى خلق نهج تعليميّ افتراضيّ مع البحث عن استراتيجيّات تناسبه.

ممّا لا شكّ فيه أنّ الأطفال الذين لديهم فقر في مخزون اللغة العربيّة كانوا الفئة الأكثر التي واجهت صعوبة في ظلّ هذا النهج التعليميّ الجديد، لأنّ العزلة حرمتهم من صقل مهارات التواصل الاجتماعيّة الخاصّة بهم وتنميتها، والتي تولد بالفطرة من الانخراط في المجتمع انخراطًا واقعيًّا لاكتساب اللغة والمعرفة من التفاصيل الصغيرة التي يعيشها الأطفال أثناء اللعب. من هنا كان السؤال الذي استوقفنا بقوّة: كيف يمكن لهؤلاء الأطفال أن يجاروا أقرانهم؟ وما أفضل الطرق لتحقيق ذلك؟ ليكون الجواب: أفضل الطرق أبسطها في تقديم الدعم الاجتماعيّ والأكاديميّ المناسب لهم، إذ حرصنا في التعلّم عن بعد عامّةً على تزويد أطفالنا بخطّة تعليميّة تتضمن شرح الدروس شرحًا مفصّلًا، بالإضافة إلى توفير المصادر التعليميّة الداعمة لعمليّة التعلّم، من قصص وفيديوهات وأناشيد.

قسّمنا الحصص التعليميّة إلى نوعين، متزامنة وغير متزامنة، تضمّنت الحصص المتزامنة حلقة صباحيّة، تكمن أهمّيّتها في التحدّث مع الأطفال عن مشاعرهم في بداية يومهم، وعن أهمّ النشاطات التي قاموا بها في اليوم السابق، لتنمية مهارة التحدّث وتشجيعهم على التواصل مع بعضهم بعضًا لبضع دقائق قبل البدء بالحصّة، فضلًا عن طرح الأسئلة المفتوحة، بالإضافة إلى تدريس اللغة والرياضيّات تدريسًا متداخلًا وفق الوحدات البحثيّة المقرّرة، ومن ثمّ الانتقال إلى شرح الدرس شرحًا مفصّلًا مع إشراك الطفل في عمليّة التعلّم وهو في منزله، كأن نطلب إليه أن يبحث عن أشياء في المنزل تحتوي على الحرف الذي اكتشفه بنفسه في عمليّة التهيئة، أو أن يسأل أحد أفراد عائلته عن مفهوم المجتمع مثلاً، ومناقشته معهم، أو إحضار ألعابه التي تأخذ أشكال وسائل النقل المختلفة وتصنيفها بحسب نوعها، بغية مشاركتها مع المعلّمة والأصدقاء في الحصّة المتزامنة التي تتعلّق بوحدة البحث، وكذلك استخدام أشياء بسيطة من محيطه في عمليّة العدّ والجمع في الرياضيّات، وغير ذلك.

أمّا الحصص غير المتزامنة، فلا تقلّ أهمّيّة عن المتزامنة، بل كانت امتدادًا لها، إذ كان على الطفل أن ينجز ما أسميناه "مهمّات موجّهة"، وهي نشاطات مختلفة يتمّ إرسالها في خطّة التعلّم، أو عبر منصّة "السي سو"، مثل النشاطات التفاعليّة التي تسهم في تعزيز حرف الأسبوع لتنمية مهارات الطفل المختلفة ما بين رسم أشياء تتضمّن هذا الحرف، وتصنيف كلمات تبعًا لشكل الحرف، ومطابقة الصورة والكلمة التي تناسبها، وتهجئة كلمات بسيطة، وكتابة أسماء صور مختلفة. وكذلك في مادّة الرياضيّات يمكن إرسال نشاط على شكل أحجية مثلًا، ليقوم الطفل بحلّها ولينطلق منها في صياغة مسائل كلاميّة وتمثيلها في ما بعد باستخدام أرقام مناسبة، وغير ذلك من النشاطات التفاعليّة التي كانت تُرسَل في خطّة التعلّم عن بعد بأسلوب بسيط يَسهُل على الطفل فهمه، مع تأكيدنا وجودنا خلف الشاشة للمتابعة والردّ على أيّ سؤال أو استفسار يطرحه الطفل في أيّ وقت.

الجدير بالذكر أنّنا قمنا، إلى جانب كلّ ما سبق، باستغلال هذه الحصص لدعم الأطفال غير الناطقين بالعربيّة بدعوتهم إلى الانضمام لنا عبر برنامج "زووم" لإعادة شرح الدرس شرحًا مبسّطًا، مع ترجمة المفاهيم الرئيسة فيه للتأكّد من وصول

المعلومة وصولًا كاملًا، مع التركيز على المهارات الأساسيّة من قراءة أصوات الحرف المختلفة، القصيرة والطويلة، قراءة صحيحة، ومن ثمّ قراءة كلمات ثلاثيّة بسيطة تتضمّن الحروف التي تمّ اكتسابها ابتداءً من الحركات الأسهل، وكتابة بسيطة وسهلة، كأن يُطلَب إلى الطفل أن يكتب الحرف مع مدّ الألف، مضيفًا إليه حرفًا آخر، لينتج لديه كلمة يقرأها فيما بعد مثلًا (جَا ...د، جاد) مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة توزيع المهمّات بما يتناسب مع الفروقات الفرديّة للأطفال.

توظيف المنصّات التعليميّة لدعم الأطفال

شغلت منصّة "اقرأ بالعربيّة" جانبًا مهمًّا في عمليّة التعليم عن بعد، وقدّمت فائدة كبيرة للأطفال غير الناطقين بالعربيّة، فقد كان يتمّ إرسال مهمّات عبرها بالاستناد إلى القصص الموجودة فيها، حيث يُطلَب إلى الأطفال أن يستمعوا أو يقرؤوا، فيسجّلوا أصواتهم وهم يقرؤون القصّة التي تناسب مستواهم وتنسجم مع المحتوى التعليميّ المُقدَّم لهم، ومن ثمّ يتمّ إرسال التغذية الراجعة إليهم حول القصّة، ويتمّ كذلك تشجيعهم على مواصلة القراءة بتوزيع مستمرّ للشهادات الإلكترونيّة على المتصدّرين منهم في المنصّة، وتسجيل صوت المعلّمة على الشهادة، وذلك في الحلقة الصباحيّة من كلّ أسبوع.

أمّا المنصّة الثانية فهي "سي سو" التفاعليّة، التي كانت تُستخدَم لإرسال جميع الملفّات التي يتمّ استخدامها خلال الحصص مع تسجيل صوتيّ للمعلّمة يلخّص محتوى الدرس، بغية أن يستعين الأهل به للمشاركة في عمليّة دعم هؤلاء الأطفال، وإرسال مهمّات مختلفة مرفقة بصوت المعلّمة وترجمتها ليحلّها الطفل في التطبيق نفسه، وتقوم المعلّمة بإرسال تغذية راجعة وفق تسجيل صوتيّ يشجّع الطفل ويظهر له مواطن القوّة والمواطن التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل في عمله.

كانت منصّة "إديونيشن" المنصّة الثالثة التي ارتكز عليها عملنا، إذ تمثّلت أهمّيّتها في التواصل بين المعلّم والأهل للردّ على أيّ استفسار وتوضيح، ولرصد تطوّر الطفل وفق تقارير بسيطة ويوميّة، إذا احتاج الأمر ذلك.

رغم أهمّيّة هذه المنصّات الإلكترونيّة، فقد انصبّت توصيّاتنا المستمرّة أيضًا على أهمّيّة الكتاب باعتباره خير صديق يلجأ إليه الطفل بما يناسب عمره ومستواه، لكسر حاجز اللغة لما يقدّمه الكتاب من إثراء مخزون الطفل اللغويّ والمعرفيّ، والذي يُسهِّل فيما بعد تواصله مع محيطه.

خاتمة

في النهاية، نجد أنّ هذه الاستراتيجيّات، الوجاهيّة والإلكترونيّة، أسهمت في تطوير اللغة العربيّة لدى الأطفال غير الناطقين بها، دون أن تؤثّر فترة التعليم عن بعد في عمليّة تعلّمها. ولا زلنا نطمح إلى مواكبة كلّ جديد وكلّ ما من شأنه أن يطوّر من أداء الطلبة ويمكّنهم من تسلّم الصدارة أينما وجدوا، في مختلف الأصعدة.

رولا عزّام
مربّية صفّ في مرحلة الطفولة المبكرة
سوريّا/ قطر

قراءة فـي المنهاج والوثيقـة المرافقة "التربيــة البدنيّــة للمرحلــة المتوسّــطة فــي ضـوء المهـارات الحياتيّـة"- التعـاون أنموذجًـا

عيزر محمّد

مقدّمة

اهتمّت السياسة التربويّة في الجزائر بالنشاطات المدرسيّة التي تسمح للطفل بتحقيق النموّ والإحساس بالرغبة في التعلّم والتعلّق بالمدرسة، وركّزت في مجال الإصلاح البيداغوجيّ على النشاطات المدرسيّة المكمّلة، مثل النشاطات الرياضيّة والثقافيّة في مختلف المراحل، كما دعت إلى تحيين المناهج في ضوء ذلك، كي يتمكّن المتعلّم من اكتساب المهارات التي يستطيع أن يوظّفها في المواقف الحياتيّة (الحكومة، 2021). هذا ما يترجم الاهتمام المتزايد بتجسيد التوجّهات التربويّة الحديثة المتعلّقة بالتعليم الجيّد والانخراط في مسعى المهارات الحياتيّة.

يحاول هذا المقال قراءة محتوى منهاج التربية البدنيّة للجيل الثاني (2016)، والوثيقة المرافقة له من خلال تحليل مضامين الوثيقتين في ضوء إحدى المهارات الحياتيّة (التعاون)، وذلك بالوقوف على طريقة التناول الذي حظيت به هذه المهارة ضمن المنهاج والوثيقة المرافقة.

مفهوم المهارات الحياتيّة

نستعمل في هذا المقال مفهوم المهارات الحياتيّة كما حدّدته مبادرة اليونيسيف، ذلك أنّ الأدبيّات التربويّة التي تناولت الموضوع لم تصل إلى مشترك لفظيّ يشير إلى المعنى نفسه، فاستعمل بعضها مصطلحات مغايرة تمامًا كمهارات القرن الحادي والعشرين، أو المهارات الأساسيّة، أو غير ذلك، ويقتصر معناها في بعض الأدبيّات على المهارات غير المعرفيّة (البنك الدوليّ، 2019). أمّا اليونيسيف فتعرّفها "بوصفها مهارات، معرفيّة وغير معرفيّة، عليا ومتقاطعة وقابلة للنقل، وذات أهمّيّة للتعلّم والمقدرة على التوظّف والتمكين الذاتيّ والمواطنة النشطة" (اليونيسيف، 2017).

تُقسَّم المهارات، وفق المفهوم المحدّد لدى اليونيسيف، إلى أربعة أبعاد: يضمّ البعد الأوّل مهارات تتعلّق بالتعلّم، وهي الإبداع والتفكير الناقد وحلّ المشكلات. ويضمّ البعد الثاني مهارات تتعلّق بالمقدرة على التوظيف، وهي التعاون والتفاوض وصنع القرارات. أمّا البعد الثالث فيضمّ ثلاث مهارات ترتبط بالفرد، وهي الإدارة الذاتيّة والصمود والتواصل. بينما يحتوي البعد الرابع على مهارات المواطنة النشطة، وهي احترام التنوّع والتعاطف والمشاركة. لكنّ هذا التقسيم لا يعني الفصل الحادّ بين مختلف الأبعاد أو المهارات فصلًا تامًّا، فطبيعة الواقع المعقّدة تجعل مساحات التداخل بينها كبيرة.

المنهاج والوثيقة المرافقة

نقصد بالمنهاج الوثيقة الخاصّة بمادّة التربية البدنيّة في مرحلة التعليم المتوسّط، والتي تتضمّن خطوات بناء الكفاءة الشاملة للمرحلة. أمّا الوثيقة المرافقة فهي وثيقة موجَّهة إلى المعلّمين لتمكينهم من تقاسم الفهم الموحَّد لمحتويات المناهج، إذ تتضمّن شروحات مفصّلة وتوضيحات تتعلّق بتنفيذ المنهاج، وتقترح بعض الوضعيّات الإدماجيّة للتوضيح والتيسير، كما توفّر معطيات حول التقويم وسلالم التنقيط لمختلف النشاطات الخاصّة بالمادّة، والتي من شأنها أن تجعل المنهاج قابلًا للتطبيق.

البُعد البيداغوجيّ التعاونيّ لمادّة التربية البدنيّة

توفّر التربية البدنيّة، من خلال ما تحويه من لعب، موردًا غنيًّا يمَكِّن من ربط الطفل بالثقافة، ويجعله يدرك مختلف المتغيّرات والثوابت المتعلّقة بقيم المجتمع. فالموقف اللعبيّ، بطبيعته، يجعل منسوب التركيز ومنسوب السعادة في أعلى درجاته مدّة طويلة، وهذا ما لا يمكن أن يوفّره أيّ حامل بيداغوجيّ آخر. تتمكّن هذه المادّة، إلى حدّ بعيد، من رسم حدود المساحات القيميّة للطفل والمراهق بواسطة اللعب، حيث يتمتّع بحمولة كبيرة من الرمزيّات والإحالات التي تضع القيم التي يختارها المعلّم حيّز التطبيق، وبذلك يمكنها أن تتسلّل إلى وعي المتعلّم بسهولة، وتحدّد نمط تعاطيه مع المواقف الحياتيّة. وبإمكان التفاعلات القائمة على التعاون بين المتعلّمين أن تجعلهم أكثر احترامًا للأدوار التي يؤدّيها الآخرون لحلّ المشكلات، كما أنّ التعلّم التعاونيّ يسمح باستعمال أوسع لعمليّات التفكير العليا، ويحسّن من المهارات اللغويّة والقدرة على التواصل والتعبير بمختلف أشكاله.

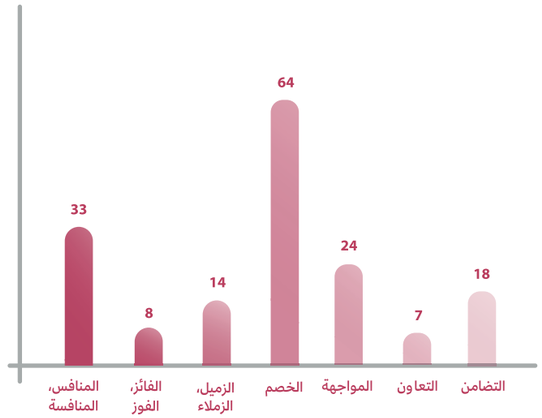
مهارة التعاون بين المناهج التعليميّة وسوق العمل

في سياق مبادرة تعليم المهارات الحياتيّة والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يُصنَّف التعاون ضمن المهارات ذات البعد التوظيفيّ، وهي المهارات المطلوبة في سوق العمل الذي لا يمكن لأحد أن ينكر العلاقة الوثيقة بينه والنظام التعليميّ. حدّد القانون الجزائريّ للمدرسة ثلاث مهامّ أساسيّة: مهمّة التعليم، ومهمّة التنشئة الاجتماعيّة، ومهمّة التأهيل التي تسعى بدورها إلى تزويد المتعلّم بالمهارات التي تسهّل عليه التكيّف مع المعطيات المتغيّرة لسوق العمل في المستقبل، ضمن ما ترمي إليه السياسة التربويّة تحت عنوان "التعليم الجيّد". فالتطوّرات التكنولوجيّة وتحوّلات سوق العمل والملامح الجديدة التي تميّز مهن المستقبل، هي ما يملي علينا تطوير المناهج وجعلها متناغمة مع معطيات هذا التحوّل.

يحظى التعاون بأهمّيّة بيداغوجيّة كبيرة إذ يشكّل مهارة أساسيّة ينبغي أن تصطبغ بها مخرجات التعليم الجيّد، وهي بالمقابل إحدى أهمّ المهارات التي تطلبها مدخلات سوق العمل (البنك الدوليّ، 2019). هذا ما ينبغي مراعاته في بناء المناهج، باعتبارها حلقة يُستنَد إليها في بناء ملامح الفرد بما يتوافق مع الخيارات القيميّة للمجتمع داخليًّا، ووفق ما ينسجم مع النسيج الإنسانيّ خارجيًّا. يمكننا، في الواقع التربويّ، استهداف العديد من المهارات عندما نتطرّق إلى مهارة التعاون، إذ إنّها "مهارة تتقاطع عندها مختلف أبعاد التعلّم بقوّة مع المهارات الحياتيّة الآتية: التواصل والتعاطف واحترام التنوّع وحلّ المشكلات. وهي، جميعها، مهارات حياتيّة أساسيّة... ويتمّ، في الغالب، إدراج التعاون في أطر المهارات الحياتيّة الأخرى، لمدى ارتباطه بالتواصل ضمن إطار مهارات القرن الحادي والعشرين، تحت فئة مهارات الابتكار والتعلّم" (اليونيسيف،2017).

معطيات إحصائيّة

من المفيد اللجوء إلى المعالجة الإحصائيّة لتحقيق قدر من الموضوعيّة العلميّة، حيث تمنحنا معطيات الرسم البيانيّ الآتي نظرة عامّة حول منسوب الكلمات والجمل التي وردت في متن المنهاج والوثيقة المرافقة، والتي تحيل إلى الحقل الدلاليّ لمفهوم "التعاون" (تعاون، وتضامن، وزميل، وزملاء)، والمصطلحات التي تحيل إلى "المنافسة" (منافس، ومنافسة، ومواجهة، وخصم، وفوز) كمفاهيم مقابلة له. والمعنى- طبعًا- يتشكّل تبعًا لحضور هذه المفاهيم وغيابها، وهذا ما يجعلنا نعتبرها مؤشّرًا على الخلفيّة التي اعتمدها مصمّمو المناهج. فيبدو واضحًا أنّ هذه المفاهيم تتعامل مع مادّة التربية البدنيّة باعتبارها رياضة يسيطر عليها بُعد المنافسة الذي تحرص فيه الذات، عندما تلتقي بالآخر، على تحقيق الفوز على حساب خسارته.



يتضّح، من خلال البيانات أعلاه، أنّ مصطلحات "الخصم" تكرّرت 64 مرّة، ومصطلحات "المنافس" 33 مرّة، ومصطلحات "المواجهة" 24 مرّة، وهي الأكثر تكرارًا من بين قائمة المصطلحات التي اقترحناها، حيث تختزل الألعاب الجماعيّة في بُعد المواجهة الحاوي استراتيجيّات إلغاء الطرف الآخر، وتجعل منها هدفًا في حدّ ذاته.

لا شكّ أنّ الكثير من الألعاب والنشاطات في حصّة التربية البدنيّة يمكنها أن تعتمد التعاون وسيلة أو هدفًا، أو وسيلة وهدفًا في الآن ذاته. غير أنّ الوثيقتين هنا اقتصرتا على إدراجه كوسيلة في اللعب الجماعيّ فقط، الذي يقتضي المنافسة. إنّ قراءة متأنّيّة لمتن الوثيقتين تكشف لنا أنّ فلسفة الألعاب الجماعيّة -كما هو واضح هنا- لا تجعل التركيز على الأدوار التي يمكن أن يؤدّيها المتعلّم داخل مجموعته هدفًا أساسيًّا، بل تركّز على هدف آخر يتمثّل في إلحاق الهزيمة بالمجموعة الأخرى (الخصم). غير أنّ ما يلفت انتباه قارئ الوثيقتين أنّهما تكادان تخلوان من الإشارة إلى إمكانيّات أخرى ونشاطات يميّزها التعاون كغاية ووسيلة معًا، وتحكمها فلسفة التميّز بدل التفوّق والفوز على الرفاق.

لا بدّ أن نسلِّم أنّ الرياضات الجماعيّة تتضمّن بطبيعتها مزيجًا من علاقات القوّة بين فريقين، والمواقف التي تضع اللاعب بين مجموعة من الخيارات التي تستدعي عمومًا لعب الدور المنوط بالفرد على أكمل وجه، والتعاون مع الزميل، وبناء استراتيجيّات فرديّة وجماعيّة لتجاوز استراتيجيّات الفريق المنافس أو بعض أفراده. هذه أهمّ معالم الرياضات الجماعيّة التي يمكن لمعدّي المناهج أن ينتقوا منها ما يخدم الأهداف التربويّة في حصص التربية البدنيّة.

يكشف لنا الوقوف على السياقات التي وردت فيها معاني المنافسة ملامح المنظور الذي يتحكّم في بناء مضمون الوثيقتين

ويوجّهه. ينبغي هنا أن نناقش محتويات المناهج انطلاقًا من اعتبارها منتوجات بشريَّة وفق نمط محدّد من التفكير، أسهم في صياغتها منظور يخضع بدوره لمعطيات المجتمع والثقافة، فلمثل هذه العناصر والمفاهيم دور رئيس في تحديد هويّة المادّة الدراسيّة. يبدو أنّ ما نغفل عنه في أغلب الأحيان هو القوّة الناعمة التي يتمتّع بها المنظور في التأثير بشكل غير مرئيّ في مواقف المعلّم وقناعاته، ويجعلها تنتقل تلقائيًّا عبر ثنايا النشاطات والألعاب إلى المتعلّم.

لا بدّ أن نشير من خلال البيانات النوعيّة والكمّيّة إلى أنّ التربية البدنيّة تعاني في هذه المرحلة من أزمة في هويّتها، تجعلها تتأرجح بين ملمح المادّة التعليميّة المسجّلة ضمن نسق عام يربطها بالمواد الأخرى، وملمح النشاط الترفيهيّ. هذا ما يجعل- حسبما أرى- مصمّمي المناهج يعتبرونها مادّة تفتقد إلى مناخ الجدّيّة اللازمة للفعل التربويّ، أو على الأقل يخفّض اهتمامهم بإدراج قيمة التعاون. ويسلكون أسهل الطرق فيعتبرونها في أغلب الأحيان نشاطًا رياضيًّا تدريبيًّا بحتًا، وذلك- في تقديرنا- ما يجعل خطاب المنافسة والمواجهة وما يتّصل بهما من معاني النديّة والخصومة يحظى بقسط وافر في محتوى المنهاج والوثيقة المرافقة.

إنّ التركيز على البُعد التنافسيّ بين الأقران أفرادًا وجماعات، وإقصاء البُعد التعاونيّ في الوثيقتين يسهم في بناء منظور صراعيّ، يجعل التفكير خارج ثنائيّة رابح-خاسر عسيرًا على الطفل، ويجعله لا يفهم تفوّقه إلّا بإخفاق الآخر.

يسهم بناء هذا المنظور –لا محالة- في توجيه جميع الممارسات المرتبطة باكتساب المهارات داخل المجموعة وخارجها، ويدفع بالطالب إلى التركيز على ربح الرهان والفوز على الخصم، بدل التركيز على العمل لتحقيق التقدّم والنجاح ضمن مقاربة التميّز. يُفترض أن ترجّح كفّة خطاب التعاون والمشاركة والتفاوض على حساب كفّة المنافسة في الوثيقتين، فمدوّنة الألعاب الرياضيّة واسعة وموروث المجتمع الجزائريّ من الألعاب غنيّ جدًّا، يسمحان لنا بانتقاء مجموعة تخدم أبعاد التعاون والتسامح والتضامن وتؤصّلها في الطفل.

لا يمكننا، من جهة أخرى، أن نحلم بحصص تربية بدنيّة تخلو تمامًا من جوّ المنافسة، أو أن نستبعد الألعاب منها. يعتبر راسل (2017) أنّ التنافس أمر طبيعيّ في الإنسان، وأنّ الألعاب والمباريات الرياضيّة أفضل مخرج له، وهذا ما يدفعنا إلى عدم منع الألعاب، لكنّه لا يدفعنا، في الوقت نفسه، إلى رفع الألعاب والمباريات الرياضيّة ذات الطابع التنافسيّ إلى مكان رئيس في المنهج المدرسيّ.

خاتمة

رغم أهمّيّة مهارة التعاون في مجالي البيداغوجيّة وسوق العمل على حدّ سواء، إلّا أنّها لا تتوافر والمعاني المرتبطة بحقلها الدلاليّ إلّا توافرًا محتشمًا جدًّا في المنهاج والوثيقة المرافقة. يعبِّر ذلك تعبيرًا واضحًا عن المنظور والهويّة التي اختارها مصمّمو المناهج في الجزائر لمادّة التربية البدنيّة، والتي تعتمد على منطق المنافسة. ذلك ما يدعونا الى إعادة التفكير في البناء النظريّ للوثائق البيداغوجيّة لمادة التربية البدنيّة، وإدراج مضامين تتبنّى مهارة التعاون فيها لتمكين المتعلّم من الانخراط في العمل الجماعيّ، إذ يبدو أنّ مشكلات الواقع الإنسانيّ تزداد تعقيدًا يومًا بعد يوم، ما يجعل اللجوء الى الحلول التعاونيّة ضرورة ملحّة تتطلّب مشاركة الجميع وفق منطق التميّز كدافع أساسيّ.

عيزر محمّد
أستاذ تعليم ثانويّ
الجزائر

المراجع

- البنك الدوليّ. (2019). *توقّعات وتطلّعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*. https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986211234/30618/ovAR.pdf
- البنك الدوليّ. (2019). *تقرير عن التنمية في العالم: الطبيعة المتغيّرة للعمل*. https://www.albankaldawli.org/ar/publication/wdr2019
- الحكومة. (2021). *مخطّط عمل الحكومة من أجل تنفيذ برنامج رئيس الجمهوريّة*.
- راسل، برتراند. (2017). *في التربية*. (ترجمة سمير عبده). دار مكتبة الحياة.
- وزارة التربية الوطنيّة. (2016). *منهاج التربية البدنيّة لمرحلة المتوسط*.
- وزارة التربية الوطنيّة. (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنيّة لمرحلة المتوسط*.
- اليونيسيف. (2017). *إعادة النظر في مبادرة تعليم المهارات الحياتيّة والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*. https://www.unicef.org/mena/media/6146/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_AR.pdf%20.pdf

مقال

الإشـــراف التربـــويّ وتأثيـرهُ فـي أداء المعلّميـن:

واقـع الحـال فـي المـدارس مختلـف

مجد مالك خضر

يطرح هذا المقال، من ناحية نظريّة، ما يجب أن يكون عليه الإشراف التربويّ في المدارس من ناحية التأثير في الأداء التعليميّ، فيبدأ بتحديد المفهوم وما يعتريه من اختلافات، عارضًا مراحل تطوّره من مستوى الرقابة والتفتيش إلى مستوى التفاعل والمشاركة، ثم ينتقل إلى توضيح أثر الإشراف التربويّ في أداء المعلّمين ومناقشة كيفيّته بالاستناد إلى بعض الدراسات، مع الإشارة إلى المتطلّبات الأساسيّة التي يتوجّب على المشرف اتباعها لتحقيق الغاية المرجوّة، ويختم بتقييم مدى تمكّن المشرفين التربويّين من تحقيق مهمّاتهم وفق الواقع التعليميّ في المدارس.

مقدّمة

لعلّ أحدًا لا يستطيع أن ينكر ضرورة اعتبار الإشراف التربويّ من الأقسام الإداريّة المهمّة في مجال التربية والتعليم، إذ يلعب دورًا مباشرًا في تحسين عناصر العمليّة التربويّة، وذلك وفق سعيه إلى تحقيق التعاون الفعّال مع الهيئتين الإداريّة والتعليميّة في المدارس عامّة، الأمر الذي يؤدّي به إلى التأثير المباشر في أداء المعلّمين، لما يستند إليه من أدوات تساعدهم على تحقيق رسالتهم التربويّة، وفي توجيههم الوجهة السليمة للارتقاء بالتعليم، والتقدّم به خطوات من شأنها أن تحفّزهم على إنجاز أهدافهم، وإعداد جيل كفؤ من الطلّاب المتميّزين. من أجل ذلك، من المفترض أن يشكّل كلٌّ من المشرف والمعلّم طرفًا رئيسًا في العمليّة التعليميّة، ولا بدّ أن يشكّل التعاون بينهما حلقة متكاملة لا يمكن فصلها، غير أنّ واقع الحال في المدارس مختلف عمّا نفترضه نظريًّا.

مفهوم الإشراف التربويّ ومراحل تطوّره

ثمّة عدّة مفاهيم ومصطلحات تستعمل لتوضيح ماهيّة الإشراف التربويّ، فيُعرّف بأنّه عمليّة تعاونيّة تساعد على تحسين

التعليم، وتُنفَّذ مباشرةً بين المشرف والمعلّم، حيث لا يمكن أن تتحقّقَ بصورةٍ صحيحة دون الجهود المشتركة بينهما، والمبنيّة على مجموعة من الملاحظات حول مجريات الحصّة الصفّيّة والأداء التعليميّ فيها، بالاستناد إلى أساليب متنوّعة من الإشراف (سالم، 2011). كما يمكن أن يشير مفهوم الإشراف التربويّ إلى الأدوات التي يوظّفها المشرف أثناء تواصله مع المعلّم، كالزيارة والملاحظة وتقويم الأداء، فضلًا عن متابعة آراء المعلّمين في محتويات الدرس والبيئة التعليميّة والطلّاب، بهدف مساعدتهم على تحقيق النتاجات المطلوبة بكفاءة وفاعليّة. يتمّ ذلك بما يدوّنه المشرفون من انطباعات وملاحظات حول الأداء الفعليّ للمعلّمين، وحول الخطط الفصليّة والسنويّة المُعدّة (Behlol et al., 2011).

أشارت بعض الدراسات إلى تطوّر مفهوم الإشراف التربويّ وفق المعطيات والمتطلّبات التي واكبها، نذكر من بينها دراسة شحادة (2020) التي أوضح فيها مراحل التطوّر التي واكبها المفهوم إلى أن وصل إلى الشكل الذي اتّخذه حديثًا، والذي اختلف من خلاله عمّا كان يُعرَف به سابقًا. فحسب الدراسة، بدأ الحديث عن الإشراف التربويّ والتباحث في مفهومه بالتزامن مع زيادة عدد المدارس، ووجود ضرورة ملحّة للتعرّف إلى المعلّمين، من أجل تحديد طبيعة استراتيجيّات التدريس ونوعيّة أساليبه المطبّقة. أدّى ذلك في البداية إلى تشكيل ما عُرف باسم "قسم التفتيش" الذي يعدّ النوع الأقدم من بين أنواع الإشراف التربويّ، حيث كان يُطلق على المشرف اسم المفتّش.

كما أشارت سالم (2011) إلى الارتباط الحاصل بين مراحل تطوّر مفهوم الإشراف التربويّ ومسيرة تطوّر نظريّات الإدارة التربويّة، إذ تبيّن الباحثة ذلك بتفصيل المراحل الأربعة التي تعاقب عليها المفهوم. ففي المرحلة الأولى تمثّلت مهمّة المشرف بـ"التفتيش"، أي بتحديد جوانب التقصير لدى المعلّم وكشف أخطائه وكتابة تقرير عن أدائه، لاتّخاذ القرار بإمكانيّة استمراره في عمله، أو ترقيته، أو إنهاء خدمته. ثمّ أصبح تعامل المشرف مع المعلّمين في المرحلة الثانية أكثر إنسانيّة، حيث يهدف إلى زيادة دافعيّتهم نحو العمل، فيهتم بحاجاتهم ويسعى إلى إدراك قدرات كلّ منهم والفروقات الفرديّة بينهم. نتج عن ذلك إشراك المعلّم في عمليّة الإشراف، بعد أن كان مُنفّذًا لتوجيهات المشرف وتعليماته في المرحلة السابقة. أمّا المرحلة الثالثة فهي مرحلة السعي نحو تحقيق الأهداف التعليميّة بصورة عامّة، إذ انحصر فيها دور المشرف التربويّ في مشاركة المعلّمين ومتابعة مدى تمكّنهم من تحقيق أهداف مادّة دراسيّة محدّدة. انتهى المفهوم في المرحلة الرابعة إلى دمج المرحلتين الثانية والثالثة، فازدادت الشراكة التفاعليّة بين المشرف التربويّ والمعلّم، حيث يتابع المشرف من جهته العوائق والمشكلات التي تواجه المعلّم، فيشاركها معه ليحدّد أسبابها، وليضعَ بعد ذلك الحلول المناسبة في ضوء الاستنتاجات التي توصّل إليها (سالم، 2011).

يبدو أنّ التطوّر الذي واكبه مفهوم الإشراف التربويّ أسهم في تعزيز دوره المحوريّ في العمليّة التعليميّة، فنجد أنّ الانتقال من المرحلة الأولى التي ارتكزت على الرقابة والتفتيش، إلى المرحلة الأخيرة التي تمحورت حول تعزيز التفاعل والمشاركة بين المشرف والمعلّم، أظهر أهمّيّة دور المشرف في دعم المعلّم ومساندته، بدل مراقبته ومحاسبته على كلّ تصرّف يصدر عنه، دون الاهتمام بتوجيهه ومساعدته على اتخاذ المسار الصحيح في تأدية دوره التربويّ التعليميّ.

تأثير الإشراف التربويّ في أداء المعلّمين

يبيّن أبو شملة (2009) في دراسته أهمّيّة عمل المشرف التربويّ ودوره الذي يفترض تطبيقه في إعداد الأبحاث التربويّة الهادفة إلى تنمية البيئة التعليميّة، والمشاركة في تطوير استراتيجيّات التعلّم السائدة، وتدريب المعلّمين الجدد وإعدادهم مهنيًّا وفق دورات وورشات عمل. كما يشارك المشرف التربويّ في تعزيز النموّ المهنيّ للمعلّمين القدامى، ولا سيّما الذين لم يتسنَّ لهم الاطّلاع على طرق التدريس الحديثة والمعاصرة. أمّا فادن (2004) فترى أنّه من المفترض أن تظهر توقّعات إيجابيّة من المعلّمين تجاه العمل الإشرافيّ عندما تتحقّق الأهمّيّة المرجوّة من دور المشرف التربويّ، وذلك بتطبيقه المهامّ المطلوبة منه وفق الخطط الإشرافيّة، والتي تشمل التعاون الدائم مع المعلّم وتشجيعه على أداء وظيفته، ونقل خبراته إليه، وعدم التضييق عليه، وحثّه على الإنجاز والإبداع، ومشاركته في توفير مناخ تربويّ ملائم لتطبيق الممارسات الفضلى في التدريس.

تقتضي أهمّيّة الدور الذي يلعبه الإشراف التربويّ تحديد المتطلّبات اللازم توافرها في المشرف، حتّى يستطيع أن يكون مؤثّرًا بالفعل في أداء المعلّمين. تعرض هذه المتطلّبات فادن (2004) في دراستها، موضّحةً أنّه لا بدّ للمشرف التربويّ أن يهتمّ بجميع المؤثّرات التي تؤثّر في البيئة التربويّة التعليميّة، فيكون مُتعاونًا ومُشاركًا في تحسين التعليم، وتحقيق أهدافه، كما عليه أن يتحلّى بشخصيّة قياديّة يستطيع من خلالها التأثير في المعلّمين، فضلًا عن ضرورة سعيه إلى تنمية العلاقات الإنسانيّة، فيترجم مبادئ الإرشاد والتفاعل والتعاون، ويحوّلها من مجرّد

مفاهيم نظريّة إلى وقائع ملموسة، ويحترمُ كذلك الفروق الفرديّة لدى المعلّمين ويقدّرها، ويتقبّل اختلاف شخصيّاتهم. كلّ ذلك يجعل المشرف التربويّ مستحقًّا العمل في وظيفة الإشراف.

واقع الإشراف التربويّ في المدارس

مقابل ما قرّرناه نظريًّا حول القيمة الإداريّة التي يجب أن يتّخذها الإشراف التربويّ في المدارس، وأهمّيّة توافره وتطوّره وفق المراحل المتدرّجة، ومدى تأثيره إيجابًا في أداء المعلّمين ونتائج المتعلّمين، نجد الواقع التعليميّ مختلفًا، حيث تظهرُ فئة من المشرفين التربويّين غير المؤهّلين تمامًا لممارسة الوظيفة، إذ يكتفي هؤلاء بما حصلوا عليه من شهادات أكاديميّة عليا، ومن خبراتهم السابقة في التعليم كي ينخرطوا في مجال الإشراف التربويّ. إنّ عددًا من المشرفين التربويّين عملوا في بداية حياتهم المهنيّة في مجال التعليم المدرسيّ، وخاضوا تجربة إدارة الغرفة الصفّيّة، ثم قرّروا الانتقال إلى مجال الإشراف التربويّ، وذلك لسببين، حسبما نرى. أمّا الأوّل فيكمن في الرغبة في التطوّر الوظيفيّ والمهنيّ، بالإضافة إلى زيادة الخبرات والمهارات الشخصيّة. وأمّا السبب الثّاني فهو الضعف في أداء وظيفة التعليم، وليس المقصود هنا عدم التمكّن من أساسيّات التخصّص الأكاديميّ، وإنّما الخلل الظاهر في إدارة الصفّ أو عدم امتلاك المهارات الكافية للتعامل مع الطلّاب. لذلك يفضّلون الخروج من مجال التعليم والانخراط في مجال الإشراف، في سبيل التخلّص من الضغوط أو المشكلات التي قد تواجههم في المدرسة. رغم أنّه لا يمكن تعميم هذه الصورة، ولكنّنا نعتقد أنّها أسباب حقيقيّة يعاني منها الواقع التربويّ.

خاتمة

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّه من الأهمّيّة بمكان أن توجد عناية مستمرّة بالإشراف التربويّ، مع ضرورة السعي إلى تطوير هذا الجانب الرئيس في العمليّة التعليميّة لما له من أثر عظيم في تحسينها، إذ إنّ الإشراف التربويّ، ولا سيّما في مراحله المتأخّرة التي اتخذ فيها دور المشاركة والتفاعل بين المشرف والمعلّم، من شأنه أن يحقّق نقلة نوعيّة في عمليّة التربية والتعليم، وذلك بما يستطيع إحداثه من تأثير إيجابيّ يسهم في تحسين أداء المعلّمين، ويكون ذلك بتوجيههم وتدريبهم وإدراك حاجاتهم والسعي إلى حلّ المشكلات ومعالجة الأزمات التي يواجهونها، بغية تعزيز نتاجات التعلّم لدى الطلّاب. الأمر الذي يستلزم تحلّي المشرف بعدد من المتطلّبات المستحقّة لوظيفة الإشراف التربويّ وللدور التوجيهيّ الذي تقتضيه، من أجل تجاوز ما يشهده الواقع التعليميّ من بعض نماذج الإشراف السلبيّة.

مجد مالك خضر
كاتب مقالات ومدوّن
الأردنّ

المراجع

- أبو شملة، كمال عبدالفتّاح. (2009). *فعاليّة الأساليب الإشرافيّة في تحسين أداء معلّمي مدارس وكالة الغوث بغزّة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها*. الجامعة الإسلاميّة- غزّة. https://library.iugaza.edu.ps/thesis/87385.pdf
- سالم، حنان. (2011). الإشراف التربويّ في المدرسة الابتدائيّة في ضوء إجراءات تطبيق قانون كادر المعلّم. *مجلّة كلّيّة التربية- جامعة بورسعيد. (9)*. 438-460. https://jftp.journals.ekb.eg/article_40398_a67163df7730b446393c90db9573f075.pdf
- شحاذة، يوسف يعقوب. (2020). *الإشراف التربويّ*. جامعة بغداد. https://www.researchgate.net/publication/341820991_alashraf_altrbwy
- فادن، سميرة. (2004). *أثر الإشراف التربويّ على أداء معلّمات التربية الفنّيّة وانعكاسه على التربية الفنّيّة*. جامعة أمّ القرى. *https://pdf.3-www.dr-yousry.net/123*
- Behlol, M. et al. (2011). Concept of Supervision and Supervisory Practice at Primary Level in Pakistan. *International Education Studies. (4)*. 28-35. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066533.pdf

مقال

الاستعارة والخيال كأنماط لإنتاج المعرفة

عبد الله البيّاري

تبدأ هذه المقاربة من موقع الكاتب بصفته أبًا يتأمّل طفولة ابنتيْه في الألفيّة الجديدة، مستذكرًا طفولته السابقة عليهما بأكثر من ربع قرنٍ من الزمان. ولعلّ تتبّع التقاطعات والتماهيات في التجربة الطفوليّة لثلاثتنا ليس أقلّ أهمّيّة من تتبّع الاختلافات التي يميل إليها أغلب القول في الشأن ذاته، بحجج متباينة، تدّعي الموضوعيّة في أغلبها، والموضوعيّة هنا أمر لا يمكن تعريفه تعريفًا ثابتًا، فالطفولة ذاتيّة بقدر ما هي موضوعيّة، وادّعاء الموضوعيّة أوّل أشكال الهيمنة الواقعة علينا جميعًا.

لعلّ لهذه الموقعيّة (Positionality) أهميّتها، وفق ما بيّنه Gary & Holms (2020)، من حيث كونها قادرة على فهم الثقافة باعتبارها الطرق التي تنظّم فيها المجتمعات المهمّات الكثيرة التي يواجهها الطفل خلال يومه، والأدوات -الذهنيّة منها والماديّة- التي يتعرّف إليها الطفل لمساعدته على إتقان تلك المهمّات، وكذلك بالطبع، موقع الأب باعتباره أحد أنماط السلطة التي تمرّ من خلالها تلك المهمّات، وتنتظم مباني السلطة في الحياة اليوميّة، وترتسم حدود الذاتيّ والجماعيّ من خلالها.

لعلّ أبرز من أسّس لهذا المنظور في تعريف ما هو "ثقافيّ" كان المفكّر الروسيّ ليف فيجوتسكي، متّخذًا مقاربات سوسيوثقافيّة وسوسيوتاريخيّة لشرح مفهوم الثقافيّ على مستوييه الاجتماعيّ والتاريخيّ (Vygotsky, 1978)، حيث تعمل العديد من أنظمة التدريس على فرضيّة أنّ هناك كُتَلًا من المعرفة يجب نقلها من جيل إلى آخر، وهو ما ينبني عليه مفهوم "المنهاج"، والحجّة الفلسفيّة الأساسيّة للمنهاج – أيّ منهاج- هي الدفع بالأطفال إلى عالم البالغين. وعليه، فإنّ الطفولة هنا لا يُنظَر إليها باعتبارها مرحلة مستقلّة، لكنّها عتبة أو ممرّ لمرحلة البلوغ، أو على الأقلّ فضاء محدود بهدف الإعداد للبلوغ أو العبور لمرحلة البلوغ، ضمن ثنائيّة البناء، ثمّ القطيعة لتحقيق الدمج (Gennep et al., 1960). من هنا تتجاهل الكثير من منظوماتنا الثقافيّة المعرفة الموجودة لدى الأطفال، وأشكال التخيّل والتعبير وبناء المعنى، والأهمّ من ذلك التشاركيّة مع العالم والفاعليّة.

من أهمّ ما تتجاهله منظوماتنا الثقافيّة في تعاملها مع الطفولة بما هي مرحلة مستقلّة، كما تفترض هذه المقاربة، هو حقّ الطفل في تكوين المعنى، وانتزاع فاعليّته في تكوينه، بمعزل عن أعين البالغين ومعاييرهم، واشتراطات الاندماج والتماهي. ولو تمكنّا من بناء هذا الفصل لأمكننا فهم تشكّل العالم في عيون الأطفال.

ما أن يولي الطفل اهتمامًا بشكل من أشكال الوجود أو بمظهر من مظاهر العالم حوله، حتّى يبدأ في بناء علاماته المستقلّة عن منظومة علامات البالغين، حتّى وإن تأثّرت بها. ولفهم المعنى المقصود بالعلامة (Sign)، نقول إنّ تكوين العلامة الدالّة على شيءٍ ما، يحدث ضمن مقاربة بين ما نحب وما نكره، وما مررنا به من تجارب فرديّة وجماعيّة، وكذلك أثر اللغة والثقافة

والهويّة في منظومة التقييم والمعايرة (المقايسة). وعليه، فإنّ إنتاج علامة ما هو نتيجة ضمنيّة لعلاقاتنا داخل تخيّل ثقافيّ معيّن، تتأسّس عليها أشكال ونتائج تواصلنا ضمن هذا التخيّل وموقعنا منه.

لو أردنا تكوين علامات ورموز تشير إلى شيء ما، فإنّنا ننتجها بين قطبين أساسيّين: الإنتاج والتأويل. إذا أردنا، مثلًا، بناء رمز للسلطة، نجد أنّ اليونانيّين رمزوا إليها بشكل الصاعقة، وكان التنين رمزها في شرق آسيا. بينما يخبرنا عالم اللغويّات Kress (ذكر في Smith، 2012، ص. 44) عن السيميوطيقا لدى الأطفال، في تجربة بناء العلامات لدى بعضهم في مدارس لندن، حيث اقتُرِحَت "المفاتيح" و"النقود"، وقال أحدهم: "المفاتيح تمكّننا من الدخول، وقال آخر: المال يشتري أيّ شيء".

في الثقافة المشتركة لمجموعة ما، إنّنا، كبالغين، ننتج المعنى ونسرده من خلال التقليد واستبطان علامات سيموطيقيّة دون التفاوض معها، أي أنّنا ننتجها دون أن نشارك في تأويلها، من خلال التحويل والتمرير. ومع تراكم هذا الأمر في كلّ أشكال التعبير من خلال الثقافة العامّة، نخضع لها أكثر وتنمّطنا أكثر، ونميل إلى التقليد داخل تخيّلها العامّ، لضمان استقرار علاقات القوى فيها. لكنّ الأمر مختلف في حالة الأطفال كما يقترح Kress، إذ ما من طفل يقلّد أو ينسخ على مستوى اللغة.

ويستخدم Kress (ذُكِر في Smith, 2012) مثالًا مثيرًا للتوضيح، إذ يشير إلى طفلٍ في الثالثة من عمره يصفُ تلّة حادّة يتسلّقها مع عائلته بأنّها ثقيلة. ما فعله الطفل هنا أنّه كوّن معنى ما لتجربته الجسديّة مع التلّة مستخدمًا الكلمة الخطأ. لكن، هل الأمر خطأ بالمعنى المهدّد للمعنى واللغة؟ يعتقد كريس أنّ إمكانيّات الأطفال في تحويل المعنى تشكّل فرادتهم الشخصيّة في تكوين اللغة، وفي تحديد العلاقة مع العالم، والنظم الثقافيّة المختلفة فيه، بكلّ ما تتضمّنه من بنى هيمنة وسلطة، وموقع الطفل منها.

في يوم من الأيام، أشارت ابنتي ذات الأربع سنوات إلى إحدى أواني الطبخ بالقول إنّها "مطبخة". الصياغة صحيحة لغويًّا، لكنّها غير مستخدمة في الثقافة الخاصّة بالبالغين حولها، ما أعطاها إحساسًا بالفاعليّة في التعبير بلغتها عن أمر يقع حصريًّا في عالم الكبار والبالغين، ولا خبرة لها بها. هنا تخلخلت العلاقة الهيراركيّة بين عالم البالغين والأطفال في فضاء اللغة المشتركة، دون أن ينشغل الكبار بترسيم حدود العبور والتهميش والدمج في عالمهم، كما تفرضها طقوس العبور.

هذا الشكل من الفاعليّة (Agency) عبر بناء المعنى للأطفال، إنّما يتمّ من خلال تعدّد الأشكال (Multimodally) المستخدمة في التعبير وإدراك العالم. وهو دمج يحدث بين الحقيقيّ والخياليّ في إنتاج المقارنات المعنويّة واللغويّة من خلال الاستعارات. والاستعارات ليست فقط جزءًا من بنية اللغة والعقل، بل عنصرًا أساسيًّا للفكر والخيال البشريّ، كما يجادل لايكوف وجونسون (2003)، إذ يؤكّدان على أنّ الاستعارة امتداد فعليّ لوعينا بالعالم حولنا، ومن خلالها تتجسّد فاعليّتنا فيه.
توجد الاستعارة في الروابط المعقّدة بيننا والعالم. الاستعارة هي الاشتباك بين اللغة والصورة والجسد المتحرّك بينهما، وهي لا تشكّل علامة أو مجموعة من العلامات فحسب، إنّما هي مبنى العلاقات بين تلك العلامات من ناحية الإنتاج، وبينها والعالم من ناحية التأويل.

وعليه، نميل إلى القول إنّ الاستعارات لا تشكّل الطريقة التي نرى بها العالم ونتخيّله فقط، بل هي أيضًا تحمل قصّة ما، وقد تكون مفتاحنا لخلق ممارسة هيتروتوبيّة بين الأطفال والبالغين. والهيتروتوبيا مصطلح قدّمه المفكّر الفرنسيّ فوكو (1961)، حيث تحدّث عن الهيتروتوبيا باعتباره مكانًا ينتج لغة وعلاقات مختلفة عن التي تشكّلها الأمكنة اليوميّة. فالهيتروتوبيا تشير إلى ما هو موجود بالفعل بالنظر إلى العلاقة مع غيره من الأماكن، ولا سيّما الأماكن المناقضة له. وباستعارة منطق الهيتيروتوبيا وسحبه إلى الممارسة، يمكننا فهم الاستعارات لدى الأطفال بما هي إنتاج مكان وتخيّل مغاير عن تخيّلات البالغين حولهم.

أمّا عن التفكير في بعض الطرق التي قد تتغيّر بها علاقتنا بالاستعارة، ولا سيّما في البيئات التعليميّة، فقد استرشدنا بدراسة أجراها Weinstein et al., (2014) في جامعة هارفارد، أشارت إلى الانخفاض المحتمل في الإبداع بين طلّاب المدارس الثانويّة من خلال مقارنة كلّ من الأعمال الفنّيّة البصريّة والكتابة الإبداعيّة التي تمّ جمعها بين عاميّ 1990-1995، ومرّة أخرى بين عاميّ 2006-2011. ومن خلال دراسة أسلوب ومحتوى وشكل صناعة الفنّ لدى المراهقين، أعرب الفريق عن أمله في فهم التحوّل المحتمل بين الأجيال، بين الإبداع قبل الإنترنت وما بعده، باعتبار الإنترنت بات يشكّل مخزونًا عامًّا للعلامات والاستعارات. اتّضح أنّ هناك مكاسب ملحوظة في تطوّر وتعقيد العمل الفنّيّ المرئيّ، ولكن عندما تعلّق الأمر بمساعي الكتابة الإبداعيّة للمجموعتين، وجد فريق البحث زيادة كبيرة في تقيّد المؤلّفين من الطلّاب بممارسات الكتابة التقليديّة المتعلقة بالنوع الأدبيّ، والاتّجاه نحو أسلوب سرديّ أكثر صرامة واتّباعًا للأجناس الكتابيّة التقليديّة.

تعتقد كيونغ هي كيم (2019) أنّ التفكير الإبداعيّ يتراجع لدى جميع الأمريكيّين من جميع الأعمار، ووفقًا لها، فإنّ أحد أسباب الالتزام بالواقعيّة براغماتيّ بحت، حيث الأطفال ببساطة لديهم فرص وموارد متزايدة باستمرار لجمع المعرفة ودراستها، من أجل "التجريد الإمبريقيّ" (Empirical Abstraction). لذا، تجادل كيم بأنّ الأطفال، لكي يكونوا مبدعين، يحتاجون أيضًا إلى فرص للانخراط في العمليّة العقليّة لبناء المعرفة من خلال الإجراءات التخيّليّة. وفي رأيها، يعدّ التركيز التراتبيّ لحلّ المشكلات في التعليم خطأً، لأنّ التعليم يحتاج إلى معالجة المهمّة الأكثر إبداعًا المتمثّلة في إيجاد المشكلات أيضًا. وتخلص كيم إلى أنّ التوحيد القياسيّ يجب أن يقاوم.

في مشروع طويل الأجل يركّز على المدرسة الابتدائيّة والسنوات الأولى من المدرسة الثانويّة، درست Winner & Goldstein (2012) العلاقة بين التعاطف والخبرة، في محاولة لفهم النظريّات العقلانيّة من خلال العاطفة. وُجِد لدى الأطفال الذين أمضوا عامًا أو أكثر منخرطين في التدريب على التمثيل، ميل كبير إلى فهم عاطفيّ لموقعهم في العالم ولموقع الآخرين. والأمر ليس مفاجئًا، ربّما، إذ ينطوي التمثيل على دخول استعاريّ إلى مكان شخص آخر من خلال الحياة العاطفيّة والتجارب الحسّيّة للشخصيّات التي يجسّدها المرء، فقد يسهم استيعاب الشخصيّات الخياليّة والشعور بعواطفهم في تعزيز التعاطف خارج المسرح.

إنّ استخدام الفنون السرديّة والتخيّليّة لفهم العالم المعاصر لا يزال يشكّل عنصرًا أساسيًّا غائبًا في أنظمتنا التعليميّة العربيّة. ولعلّ الاستفادة من التراث السرديّ العربيّ، عن المرأة مثلًا، كتودّد في ألف ليلة وليلة، أو قرّة عين في تاريخ التصوّف في العراق، وفهم معاناتهنّ كنساء، قد يشكّل مدخلًا أساسيًّا لفهم الواقع ومقايسته في القانون والحقوق والنظم السياسيّة والإجرائيّة التي ترسم شكل العلاقات وبنيتها في الحياة اليوميّة، وحتّى العلاقة مع الآخر الغربيّ وفهم بنية حملات معاصرة، مثل حركة MeToo#، وفق ما لها وما عليها، وموقع النساء الملوّنات والعربيّات المسلمات وغيرهنّ فيها.

ما تحاول هذه المداخلة طرحه هو أنّ عالم الطفولة والمراهقة ليس عتبة تأسيسيّة لعالم البلوغ والنضوج، وإنّما عالم يمكن له أن يكون ندًّا بالمعنى المعرفيّ والتخيّليّ والجماليّ والقيميّ لعالم البالغين. ولعلّ إعطاء الحقّ لهذا العالم بامتلاك المعنى والخيال وتأسيس بنية العلامات والاستعارات هو أوّل الطريق لفهم ما نظنّه عالمًا للبالغين، بكلّ ما فيه من معرفة وعقلانيّة.

قال ألبرت آينشتاين ذات مرّة لأحد محاوريه، عام 1929: "أنا فنّان بما فيه الكفاية للاعتماد بحريّة على خيالي. الخيال أهمّ من المعرفة. المعرفة محدودة. الخيال يطوق العالم".

في النهاية، نجد أنّ هذه الموقعيّة قد تؤسّس مفهومًا آخر للطفولة والمراهقة، لكنّها تقترح شكلًا مغايرًا للأبوّة أيضًا، أقلّ سلطويّة وهيمنة، وأكثر طفولة وانفتاحًا على العالم.

عبد الله البيّاري
طبيب وأكاديميّ وباحث
الأردنّ

المراجع

- فوكو، ميشيل. (1961). *تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكيّ*. (ترجمة: بنكراد، سعيد). المركز الثقافي العربي.
- لايكوف، جورج، وجونسون، مارك. (2003). *الاستعارات التي نحيا بها*. (ترجمة: جحفة، عبد المجيد). دار توبقال للنشر.
- Emily C., Zachary C., Donna J., & Katie D. (2014). A Decline in Creativity? It Depends on the Domain. *Creativity Research Journal. 26* (2). 174- 184. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10400419.2014.901082/
- Gary A. & Holmes D. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide, *International Journal of Education. 8* (4).
- Gennep A., Vizedom M. & Caffee G. (1960). *The Rites of Passage.* The University of Chicago Press.
- Goldstein T. & Winner E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development. 13* (1). 19- 37. https://www.researchgate.net/publication/239794828_Enhancing_Empathy_and_Theory_of_Mind
- Smith S. (2012). *Reading the World: What Young Children Learn from Literature.* UCL Institute of Education Press.
- Vygotsky, S. (1978). Mind in Society: *The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University press.

مقال | مترجم

ثلاث طرق لتعزيز رفاهية الطلّاب وتقليل التوتّر

"كيف يُعزّز مُدرِّس الصفّ السادس عافية الطلّاب من خلال التأكيد على التفكير الذاتيّ واللطف والفضاء الآمن؟"

جو شيم

تمهيد

عملتُ مُعلِّمًا ثلاثين عامًا، أدرِّس حاليًّا الصفّ السادس في دايموند بار في كاليفورنيا، وهي فرع من منطقة مدارس بوموناالمُوحَّدة. ونحن جميعًا- معلّمين وطُلّابًا وأولياء أمور وإداريّين- نعاني من مشكلات الصحّة العقليّة والخوف والتوتّر. كنّا نهدف باستمرار إلى تخفيف بعض هذه الضغوط من خلال دروس اليقظة الذهنيّة والتأمّل والتدخّلات الاجتماعيّة والعاطفيّة الأخرى، للمساعدة في بناء التعاطف واللطف في الفصل الدراسيّ، فطوّرتُ عدّة طرق تستهدف الرفاهية الاجتماعيّة والعاطفيّة للجميع.

ثلاث استراتيجيّات لتحقيق رفاه المعلّم والطالب

1. أيّام الإثنين اليَقِظة: أوّلًا، انشغِل بالصحّة العقليّة للطلّاب بمساعدتهم على الشعور بالهدوء والتركيز. سيكون في متناولك العديد من موارد المواقع الإلكترونيّة لتمارين التنفّس والتأمّل اليَقِظ والتدرّب على استعمال عبارات إثبات الذات، من مثل التنفس من البطن، وأنفاس قوس قزحيّة، والتأمّل اليقظ للأطفال. خصّصتُ صباح أيّام الإثنين اليقظة للتركيز على هذه الممارسات.

يتعلّم الطلّاب كيفيّة استخدام تقنيّات التنفّس لتهدئة النفس وتحقيق التركيز، والذي يتطوّر إلى التنفّس المقترن بهدف معيّن وإلى التأمّل اليَقِظ. وحين يتمكّنون من التركيز، اجعلهم يتدرّبون على التلفّظ بعبارات لإثبات الذات، وذلك مثل هذه الأصوات هنا، وهذا الفيديو. ساعد ذلك العديد من طُلّابي على الشعور بالتحسّن تجاه أنفسهم، وأصبحوا أكثر تفاؤلًا وإيجابيّة بشأن مستقبلهم.

في كلّ عام، يكون لديّ طلّاب سلبيّون جدًّا تجاه أنفسهم وإمكانيّاتهم. ومع استراتيجيّة أيّام الإثنين اليقظة، تمكّنتُ تدريجيًّا من إرشادهم ليكونُوا أقلّ سلبيّة. فالطلّاب ينتهزون

هذا الوقت للتأمّل كطريقة للتفكير الذاتيّ. أسهمتْ ممارسة هذه المهارات في زيادة استعدادهم لاغتنام الفرص، ما أدّى إلى تحسّن أدائهم الأكاديميّ. لذلك، تُعدّ استراتيجيّة أيّام الإثنين اليقظة طريقة هادئة ومُطمئِنة ومريحة لبدء الأسبوع.

2. أيّام الثلاثاء للتفكير العميق: بدأتُ باعتماد الاستراتيجيّة الثانية هذا العام، بناءً على فكرة اقترحتها زوجتي التي تُدرِّس الصفّ الخامس، وهي استراتيجيّة أيّام الثلاثاء للتفكير العميق، والتي تُركِّز على جعل التفكير العميق واللطف جزءًا من العمل الاعتياديّ. وهي طريقة رائعة لبناء مجتمع يقضي فيه الطلّاب وقتًا يدركون به أنّ لدينا جميعًا دورًا في بناء مجتمع فصل دراسيّ قويّ. تركّز استراتيجيّة أيّام الثلاثاء للتفكير العميق على أن تكون ممتنًّا للطف الذي غمَرَكَ به الآخرون، من خلال تقديم الملاحظات، أو رسائل البريد الإلكترونيّ، أو التأكيدات اللفظيّة، وذلك وفق الطرق الآتية:

- ثناءُ طالب على طالب لشيء قدّمه له.
- تقديم طالب لطالب رسالة عميقة أو عبارة مُشجِّعة.
- تقديم طالب الرسالة لطالب في صفّ آخر لخلق علاقات أفضل وأوسع على مستوى المجتمع المدرسيّ.
- تقديم الطلّاب الرسالة إلى أعضاء فريق العمل الآخرين لخلق علاقات أفضل في مجتمع المدرسة الأوسع.
- تقديم الطلّاب الرسالة إلى المعلّمين السابقين لشكرهم على دورهم في مساعدتهم على أن يكونوا على ما هم عليه اليوم.
- تقديم الطلّاب الرسالة إلى والديهم أو أولياء أمورهم أو أشقّائهم لشكرهم على اللطف الذي بدر منهم، وذلك لبناء علاقات عائليّة.

بالإضافة إلى ذلك، يكتب الطلّاب ملاحظات لأنفسهم عن أفعال اللطف التي فعلوها مع الآخرين، ويرسلونها إليّ بالبريد الإلكترونيّ، مع تقديم أمثلة عن زملائهم الذين أظهروا سلوكيّات لطيفة مع الآخرين عندما لم يكن أحد منتبهًا. إنّني أعترف بذلك طريقةً لإظهار أنّ الآخرين قد شاهدوا أعمالهم اللطيفة وقدّروهم عليها. يكتب الطلّاب أيضًا كلمات التأييد والتقدير على أوراق الطلّاب الآخرين ومشاريعهم باستخدام ملصقات تدوين الملاحظات.

كان الطلّاب الذين تلقّوا هذه الرسائل العميقة ممتنّين، ولديهم شعور بالاهتمام، ويشعرون أنّهم يُحدثون فرقًا ويُقَدَّرُون على أفعالهم.

3. جُمعات الإحساس بالأمان: تهتم الاستراتيجيّة الثالثة بجعل الطالب يشعر بأنّه في مكان آمن، على سبيل المثال، أثناء دائرة الوقت الإصلاحيّة أو في الفصل الدراسيّ ذي الفضاء الآمن. إنّ الدوائر الإصلاحيّة فعّالة للغاية في بناء العلاقات داخل الفصل الدراسيّ، وبدء العمل في بيئة آمنة وداعمة. نخصّص عادةً وقتًا لدائرتنا في الجُمعات، بعضها يستغرق مدّة أطول وفق أهداف محدّدة، في حين أنّ بعضها الآخر يكون مداه أقصر، ويُقتَصر فيه على تقديم الشكر وبثّ الشكاوى. بالإضافة إلى ذلك، هناك فضاء آمن في جزء من فصل دراسيّ مُخصّص للطلّاب الذين يحتاجون إلى وقت شخصيّ، يحتوي الفضاء على أريكة، وأغراض لتخفيف التوتّر، مثل كرات الضغط وألعاب وكتب للتلوين أو القراءة. إنّه فضاء لا تُصدَر فيه الأحكام على الأشخاص، ويمكن للطلّاب أخذ استراحة شخصيّة حسب حاجتهم.

ثمّة أيضًا خريطة للمشاعر تُمكِّن الطلّاب من تغيير لون صحّتهم العقليّة من الأخضر الدالّ على "عظيم" إلى الأحمر الدالّ على "أحتاج إلى مساحة شخصيّة"، ويكون للطلّاب خيار مشاركتي سبب تغيير لونهم بإرسال بريد إلكترونيّ، أو بملاحظة، أو شفهيًّا، أو عدم تغييرهم اللون على الإطلاق. يفيد الطالب من ذلك في أخذ استراحة، أمّا المعلّم فيقيه من الشعور بالإحباط من عدم انخراط الطالب في التعلّم.

خلاصة

أثناء قيامك بإنشاء مُخطّط عمل استراتيجيّة أيّام الإثنين اليقظة، واستراتيجيّة أيّام الثلاثاء للتفكير العميق، وجُمعات الإحساس بالأمان، سترى أنّ الطلّاب مُتحمّسون لجعل التفكير العميق ممارسة اعتياديّة. وحين يُرشَدون ليصبحوا أكثر مراعاة للآخرين، فإنّهم يتعلّمون أن يكونوا أكثر تقديرًا لبعضهم بعضًا، وأن يعملوا بشكل أفضل في مجموعات تعاونيّة. إنّ وجود طلّاب أكثر لطفًا مع بعضهم يؤدّي إلى تقليل الصراع في الفصل الدراسيّ، وإلى تخفيف الضغط على المعلّم. إنّ هذه الاستراتيجيّات الثلاثة هي جزء مهمّ من عملي المعتاد لتبديد بعض التوتّر والقلق، ولتعزيز الإيجابيّة والرفاهية العقليّة للجميع.

Originally published (April 5, 2022) on Edutopia.org. [3 Ways to Boost Student Well-Being and Lower Stress] 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.

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

التغذية الراجعة Feedback

التغذية الراجعة مُكوِّن أساسيّ في عمليّة التقييم، تُوفِّر للطلّاب فرديًّا أو جماعيًّا، فوريًّا أو بَعديًّا، المعلومات التي يحتاجونها حتّى يتمكّنوا من إدراك مستواهم في التعلّم، ويعرفوا الخطوات التي ينبغي لهم اتّباعها لتطوير تعلّمهم (Brookhart, 2008). ويُقدّم المُعلّمون التغذية الراجعة في كلّ من التقييم التكوينيّ والختاميّ بغية توجيه الطلّاب في تعلّمهم، وأثناء التدريس لتعزيز الفهم وتحسين الأداء (كتلر، 2018).

تُعرَّف التغذية الراجعة أيضًا بأنّها معلومات أو عمليّات أو نشاطات تُتيح تعلّم الطلّاب أو تُسرِّع من وتيرتهم، بناءً على تعليقات مرتبطة بنشاطات التقييم التكوينيّ أو الختاميّ (Irons, 2008). فالطالب حين يُنجِز عملًا مُعيّنًا (يُعطي ناتجًا)، يتلقّى من البيئة معلومات ذات صلة بالعمل، وهذه المعلومات تُقدِّم معرفة بنتائجه (تغذية راجعة). ونظرًا لأنّ التغذية الراجعة ترتبط بالعمل، يمكن استخدامها لتغييره أو الحفاظ عليه (دايرسون، 2008).

ولكي تكون التغذية الراجعة فعّالة في عمليّة التعلّم، ينبغي لها أن تتطابق مع أداء الطالب، وأن تحدُث بعد وقت قصير من الأداء، وأن تُركِّز على أكثر الأشياء أهمّيّة، وأن تكون مستمرّة ليتوقّعها الطلّاب ويعدّونها جزءًا من عمليّة التعلّم (كتلر، 2018).

تتميّز التغذية الراجعة بخصائص، أهمّها: الخاصّيّة التعزيزيّة، حيث إنّ إخبار الفرد بصحّة استجابته يزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة في ما بعد. والخاصّيّة الدافعيّة، حيث تُسهِم التغذية الراجعة في إثارة دافعيّة المُتعلّمين للتعلّم واستمتاعهم به وتفاعلهم الصفّيّ، ما يؤدّي إلى تعديل سلوك الفرد. والخاصيّة التوجيهيّة، حيث تعمل التغذية الراجعة على توجيه الفرد نحو أدائه، فتُبيِّن له الأداء المُتقَن، فيُثبِته ويَحذفُ الأداء غير المتقن، وتزيد أيضًا مستوى الانتباه ومستوى الدافعيّة، ما يؤدّي إلى تكرار السلوك المرغوب (عاشور وأبو الهيجاء، 2009).

تُمارَس التغذية الراجعة كتابةً وشفهيًّا، فأمّا التغذية الراجعة المكتوبة فتُناسِب المهمّات الرسميّة، إذ تُعَدّ الملاحظات المكتوبة مفيدة جدًّا في التقييمات التكوينيّة، وكذلك في التقييمات الختاميّة إذا مُنح الطلّاب فُرصًا لتنفيذ الملاحظات. أمّا التغذية الراجعة الشفهيّة فتكون مُفيدة، لا سيّما في المهمّات غير الرسميّة التي يضطلع عليها الطلّاب في عملهم اليوميّ، وقد تُناسب المنتجات النهائيّة التي يُنجزها الأطفال الصغار أو الطلّاب من أيّ عمر خلال الجلسات، حيث تفتح التعليقات حوارًا بين المعلّم والطالب. إلّا أنّ الملاحظات المكتوبة للتغذية الراجعة أكثر ديمومة من التعليقات الشفهيّة، إذ يتمكّن الطلّاب من مراجعتها واستخدامها حسب الحاجة. وتكونُ التغذية الراجعة جيّدة إذا طوّرت قدرة الطلّاب على التعلّم، وحفّزتهم وجعلتهم أكثر تحكّمًا في تعلّمهم، وإذا أصبحت، بنقدِها البنّاء وإنتاجِيتِها، مرغوبةً في الفصل الدراسيّ (Brookhart, 2008).

المراجع

- دايرسون، مارغريت. (2008). التغذية الراجعة. (ترجمة: مدارس الظيران الأهليّة). دار الكتاب التربويّ للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض حسين. (2009). *المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظريّاته، وتطبيقاته العمليّة*. الجنادريّة.
- كتلر، تود. (2018). المناهج الحديثة للطلاب الموهوبين والنابغين. (ترجمة: الوحيدي، محمود محمد). العبيكان للنشر.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge.

"تعزيز رفاه الشباب عبر الصحّة والتعليم: رؤى وفرص"

صدر تقرير "تعزيز رفاه الشباب عبر الصحّة والتعليم: رؤى وفرص" في عام 2019، وهو تقرير أعدّته مؤسّسة "راند" بالتعاون مع مؤتمر القمّة العالميّ للابتكار في التعليم "وايز"، ومؤتمر القمّة العالميّ للابتكار في الرعاية الصحّيّة "ويش"، التابعين لمؤسّسة قطر، بُغية الإحاطة بكيفيّة دمج الصحّة والتعليم لدعم رفاه الشباب. جاءَ التقرير في خمسة فصول، هي: الارتقاء بالصحّة والتعليم لتعزيز رفاه الشباب، ودراسة حالة من دُوَل مختلفة حول العالم لتعزيز الصحّة والتعليم من أجل تحقيق رفاه الشباب، والخطوات التالية في تعزيز الصحّة والتعليم من أجل تحقيق رفاه الشباب: نظرة فاحصة على تطوير الاستراتيجيّات وتنفيذ البرامج وتقييمها، وتوصيات بشأن السياسات والبرامج، وخاتمة.

قدّم التقرير في الفصل الأوّل تعريفات لرفاه الشباب، وبيّن أهمّيّته، وأتبعه بأطر العمل الخمسة التي تربط بين جوانب الصحّة والتعليم بهدف تعزيز الرفاه، وتشمل هذه الأطر النظريّات الضمنيّة، والتعليم الإيجابيّ، والتعليم الاجتماعيّ والوجدانيّ، والوعي التامّ، ونموذج أدوات دعم الطلّاب المتكاملة، مؤكّدًا على أنّ هذه الأطر تمنحُنا نظرة فاحصة لكيفيّة الدمج بين جوانب التعليم وأبعاد الصحّة المختلفة (الأبعاد النفسيّة والسلوكيّة والاجتماعيّة)، كما طبّقتها مؤسّسات تعليميّة تخدم الشباب. تُغطّي أطرُ العمل الأصعدة الآتية: الفرد والمدرسة والمنطقة والمجتمع.

أشار التقرير في الفصل الثاني، بشكل مختصر، إلى ستّ دراسات حالة عالميّة، لتوضيح كيفيّة دمج التعليم والصحّة في السياسات والبرامج من أجل تعزيز رفاه الشباب، خصّت الأردن والكويت ومدينة سانتا مونيكا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ونيوزيلندا ومقاطعة أونتاريو في كندا وسنغافورة، اعتمد فيها نموذج "ليرنر" 5Cs لتنمية الشباب، وهو نموذج يتألّف من خمسة عناصر، هي: الكفاءة والثقة والاهتمام والتواصل والشخصيّة، تمثّل محورًا أساسيًّا في رفاه الشباب، وكذا أطر العمل الخمسة التي أكّد التقرير على أنّها ليست إلّا نماذج للمناهج المُتّبَعة في تعزيز النتائج التعليميّة الإيجابيّة والصحّيّة لدى الشباب ضمن النماذج الأخرى. وقدّم التقرير نُبذَة مختصرة عن السياسات والبرامج الوطنيّة في دولتي عُمان والدنمارك لإلقاء الضوء على بعض المناهج الناشئة والمُبتكَرة التي تُطبّقها هاتان الدولتان لتعزيز رفاه الشباب.

ركّز التقرير في الفصل الثالث على الآثار المترتّبة على تبنّي أطر العمل في تعزيز رفاه الشباب وتنفيذ البرامج وتقييمها. وقد صنّف التقرير هذه الآثار إلى الآتي: الآثار المترتّبة على وضع الاستراتيجيّات، حيث أكّد على ضرورة اتباع نهج متعدّد النظم لتعزيز التعليم الإيجابيّ والصحّة، والاستفادة من قدرات المدارس في تعزيزها، باعتبارها البيئة المستضيفة لبرامج التدخّل الرامية إلى تعزيز النتائج التعليميّة والصحّيّة لدى

الشباب، والمشاركة المدنيّة بوصفها مسارًا آخر نحو التعليم الإيجابيّ والصحّة، والآثار المترتّبة على تقديم البرامج وتنفيذها، حيث أكّد على أهمّيّة دراسة كيفيّة تنفيذ البرامج أو أطر العمل، وأشار إلى أنّ عمليّة التنفيذ عالية الجودة تنطوي على أربع مراحل، هي: دراسة مبدئيّة للبيئة المُستضيفة، وإنشاء هيكل لمرحلة التنفيذ (وضع خطّة شاملة لمرحلة التنفيذ). والآثار المترتّبة على التقييم، حيث أكّد على المراقبة المستمرّة، وتقييم الأثر (إجراء عمليّة تقييم لتأثير برنامج التدخّل ومخرجاته).

قدّم التقرير في الفصل الرابع توصيات بشأن السياسات، وبشأن برامج التدخّل ومرحلة التنفيذ للبلدان والمجتمعات التي تسعى إلى دعم النتائج التعلّميّة والصحّيّة الإيجابيّة لدى الشباب. ففي ما يتعلّق بالسياسات، دعا إلى ضرورة وضع إطار عمل وطنيّ للربط بين التعليم والصحّة، وإنشاء هيكل يمهّد السبيل أمام تطبيق نهج متعدّد النظم، وإنشاء مركز وطنيّ للموارد يوفّر الدعم الفنّيّ للمدارس والمجتمعات المعنيّة بتنفيذ برامج تدخّل الرفاه، بغية تحسين التحصيل الأكاديميّ للشباب والارتقاء بصحّتهم، وإجراء استطلاعات رأي وطنيّة سنويّة في المدارس لتقييم مستوى التحصيل الدراسيّ والصحّة للطالب في سنّ المدرسة، وتحديد برامج التدخّل المدعومة بالأدلّة والتشجيع على استخدامها. أمّا برامج التدخّل ومرحلة التنفيذ، فشدّد التقرير على ضرورة إعداد نموذج منطقيّ لوصف مدخلات برامج تدخّل الرفاه ونشاطاتها ونتائجها ومخرجاتها، وتحقيق الإجماع في الآراء على أهداف برنامج التدخّل بين مختلف أصحاب المصالح، فضلًا عن إنشاء مجلس استشاريّ يضمّ ممثّلين عن جميع أصحاب المصالح المعنيّين، وإجراء عمليّات تقييم لمسار العمل والنتائج لتتبّع عمليّة التنفيذ وتقييم فعّاليّتها، بالإضافة إلى بناء القدرات لتوفير برامج التدخّل والحفاظ على استمراريّتها.

في الفصل الخامس لخّص التقرير المراحل الأساسيّة كلّها لدمج الصحّة والتعليم في رفاه الشباب، مُؤكّدًا على أنّ إعداد برامج التدخّل التي تستهدف أنظمة متعدّدة يمثّل عاملًا أساسيًّا في إحداث تأثير مستدام في النتائج التعليميّة والصحّيّة لدى الشباب.

WomenEd MENA

المـرأة فـي التعليـم فـي منطقتـي الشـرق الأوسط وشـمال إفريقيا

التأسيس والهدف

منظّمة أهليّة عالميّة تسعى إلى تمكين المرأة في مجال القيادة التربويّة، من خلال بناء شبكة علاقات بين القيادات النسائيّة الطموحة والمُمارِسة في مجال التعليم، وتوفير منصّة للتعاون ومشاركة الخبرات وإعطائهن صوتًا.

تأسّست منظّمة WomenEd MENA عام 2015، إذ هدفت في حينهِ، إلى التشبيك والتواصل بين القيادات النسائيّة على منصّة تويتر. واستمرّت بالعمل على مدار السنوات الخمس اللاحقة للتأسيس، لمواصلة التشبيك ودعم القيادات النسائيّة وتمكينها في مجال التعليم، بما يشمل إعطاء المرأة صوتًا ومساحةً في السياسات والمُمارسات التربويّة، وكذلك العمل في الوقت ذاته، على ضبط التوازن بين المرأة والرجل في المستويات الإداريّة العُليا ضمن المؤسّسات التعليميّة واستثمار القدرات المميّزة لكلٍّ من الجنسين.

القيم

تُحرّك المنظّمة قيم ثمانية تُعرف بـِ (8 Cs)، وهي:

- الوضوح.
- الاتّصال والتواصل.
- التشبيك.
- الثقة.
- التعاون.
- النسيج المُجتمعيّ.
- التحدّي.
- التغيير.

الرؤية والمهمّة

يقع مقرّ WomenEd MENA في منطقتي الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وثمّة 30 فرعًا حاليًّا تعمل معًا لتحقيق أهداف المنظّمة الأمّ WomenED وتجسيد قيمها، وذلك من خلال مناصرة وتشجيع وفتح فُرص للتشبيك والتواصل بين النساء في المجال التربويّ، فضلًا عن تنمية مهاراتهنّ وتطويرها. وتتمثّل مهمّة المنظّمة، بنطاقها الواسع، في تمكين النساء في التعليم ليحظينَ بخيار التطوير والتقدّم في رحلتهنّ القياديّة، ودعمهنّ حيثما أمكن ذلك.

تضع المنظّمة كتاب "10% Braver" في صُلب مخطّطاتها ضمن توجّه لتوظيف القصص والخبرات المُختلفة للنساء القياديّات في التعليم، من أجل إظهار النجاحات ودعم

المتابعين من خلال نصائح وأمثلة عمليّة، ولتمكين رحلتهنّ التربويّة التعليميّة وتمتينها ودعمها.

شبكات التواصل والتشبيك كهدفٍ أساسيّ

تهدف المنظّمة إلى تكوين شبكات تواصل في كلّ الدول المشاركة، باللغتين العربيّة والإنجليزيّة في منطقتي الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لتبادل الأفكار والمعارف وتحسين مستوى الممارسات. كما تسعى، إضافةً إلى ذلك، لتقديم حلول لمُختلف التحدّيات التي تواجه المرأة في مجال التعليم، إذ توفّر المنظّمة، بشكلٍ أساسيّ، منصّة يُمكن من خلالها مُشاركة الأفكار والقضايا وتقديم الدعم.

لقد استطاعت المنظّمة بناء مجموعات نقاش وشبكات تواصل في مناطق مُختلفة، واستضافت العديد من أعضاء هذه المجموعات في حوارات وأحاديث لمُشاركة تجاربهم، الأمر الذي نجح بشكلٍ كبيرٍ، إذ شاركَ الأعضاء وما زالوا يشاركون أدوات ومعارف مُختلفة من خلال هذه الحوارات، إلى جانب مُشاركة تحدّياتهم وأساليب التشجيع التي ساعدت على التفكير في ممارساتهم التربويّة، وإعادة تعريف القيادة في المؤسّسات التعليميّة ضمن سياقات مُختلفة.

"لسنا بحاجة إلى تغيير العالم في كلّ ما نقوم بهِ، ولكنّ هذه الخطوات ستُغيّرُ العالم يومًا ما".

تحدّي جائحة كورونا

وعلى غرار العديد من المؤسّسات والمنظّمات، شكّلت جائحة كورونا تحدّيًا كبيرًا، فتوقّفت بعض نشاطات المنظّمة وخططها التطويريّة، إلّا أنّها ما زالت على تواصلٍ مع النساء في مُختَلف أنحاء المنطقتين، لمُشاركة قصصهنّ والحديث حول أمثلة مُختلفة لنجاحاتهنّ من خلال ندوات افتراضيّة ومحادثات على منصّة تويتر، بما يشمل التواصل مع نساء يكافحن للعثور على الوظيفة المناسبة لهنّ، خصوصًا ممّن يعانين من متلازمة المُحتال، اللّائي يحتجن إلى مشورةٍ عمليّة تتعلّق، على سبيل المثال لا الحصر، بتقديم سيرهنّ الذاتيّة أو مقابلات العمل، والتغلّب على حواجز ومعيقات مُختلفة، مثل الزواج أو رعاية الأطفال.

وعادةً ما تُشارك WomenEd MENA معلومات التواصل لكلّ من المتحدّثات والمتحدّثين في المؤتمرات، ما يفتح المساحة أمام الجمهور للتواصل معهم، والتعرّف بعمقٍ على تجاربهم وقصصهم. من هُنا، تشجّع WomenED مُشاركة الرجال لتقديم خبراتهم وقصصهم وأسئلتهم، لتعميق مناصرة المساواة للمرأة، والاحتفاء بوسم #heforshe كونهُ وسم المنظّمة.

كما طرحت مبادرات متعدّدة على مستوى المنظّمة، هدفت إلى تمكين طلبة المدارس والطلبة المعلّمين في كلّيّات التربية لممارسة القيادة المدرسيّة. بالإضافة لعقد نقاشات بحثيّة تعكس تميُّز المنظّمة بالجمع بين الأكاديميا والتطبيق. وطُرحت كلّ هذه الأفكار بصورة مدمجة في الفترة الأخيرة، لغرض تسهيل اللقاء وتبادل الخبرات وفق ما تفضله المشاركات.

أهداف مستقبليّة

تسعى WomenEd MENA مستقبلًا للمواصلة في بناء شبكات في كلّ بلدٍ في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لتبادل الأفكار ودعم الزميلات والزملاء في مجال التعليم. كما لتوفير فرص أوسع وأشمل للتشبيك والتواصل والدعم وخلق حلول عمليّة للمعلّمات والمعلّمين في تجاربهنّ وتجاربهم وسياقاتهنّ وسياقاتهم المُختلفة.

عقليّة التساؤل

تغذيــة أحــلام المتعلّميــن الصغــار وتســاؤلاتهم وفضولهم

صدر كتاب "عقليّة التساؤل: تغذية أحلام المتعلّمين الصغار وتساؤلاتهم وفضولهم" لمؤلّفَيْه تريفور مكانزي وربيكا بوشبي، ترجمة علي عزّ الدين، في طبعته الأولى، عام 2022. يُعدّ الكتاب أوّل إصدارات ترشيد التربويّة ضمن برنامج نشر الكتب التربويّة المتخصّصة.

تضمّن الكتاب اثني عشر فصلًا، هي: المدرّس المتسائل، وعشرة أسباب لاستخدام التعلّم القائم على التساؤل، ودورة التساؤل، وأنواع التساؤل لدى المتعلّمين، والتساؤل الحرّ، وأركان التساؤل الأربعة، ودور الأسئلة خلال عمليّة التساؤل، واستكشف وابحث: أمين المكتبة المعلّم كحليف للتساؤل، وجعل التساؤل مرئيًّا، والعروض العامّة التي تُظهِر الفهم، وبيئة التساؤل، والتساؤل والتربية الدامجة.

يُقدِّم الكتاب في الفصل الأوّل صفات المدرّس المتسائل، وتشمل المرح، والتعليم ببطء، والتمكّن من المنهج، ومعرفة المتعلّمين، وتأمّل العمل ومراجعته، والفضول والشغف.

ينتقل الكتاب في الفصل الثاني إلى تقديم عشرة أسباب لاستخدام التعلّم القائم على التساؤل، هي: تنمية شغف المتعلّمين ومواهبهم، وتمكين صوتهم وتكريم اختياراتهم، وزيادة التحفيز والمشاركة، وتعزيز الفضول وحبّ التعلّم، وتعليم الجرأة والمثابرة والنموّ الذهنيّ والتنظيم الذاتيّ، وجعل البحث هادفًا، وتطوير مهارات بحثيّة قويّة، وتحقيق فهم معمّق يتخطّى حفظ المعلومات، والتمكّن من طرح الأسئلة الجيّدة، وتمكين المتعلّمين من تولّي عمليّة تعلّمهم وتحقيق أهدافهم، وتطوير قدرتهم على حلّ مشكلات اليوم والغد.

يُحلِّل الكتاب في الفصل الثالث دورةَ التساؤل ويُلخِّصها في عشر مراحل، هي: تحديدُ التركيز، والبدء بسؤال أساسيّ، وإثارة عصفٍ ذهنيّ للأسئلة، وإثارة عصف ذهنيّ للموضوعات، واختيار الموضوع، وتحديد المعرفة المسبقة، وتحديد التساؤلات، والبحث، وإنشاء الروابط بين الموادّ، والتنفيذ والتأمّل والمراجعة.

يذكر الكتاب في الفصل الرابع أنواع التساؤل لدى المتعلّمين، هي: التساؤل المُنظَّم، والتساؤل المُحدَّد، والتساؤل المُوجَّه، والتساؤل الحُرّ. هذا النوع الأخير هو أقوى أنواع هذه الأسئلة، فهو يؤدّي إلى الغوص بعمق خلال عمليّة التعلّم، وتمتّع المتعلّمين بمسؤوليّة تعلّمهم، وتتبّع شغفهم واهتماماتهم.

يؤكّد الكتاب في الفصل الخامس على أنّ نوع التساؤل الحرّ يساعد كثيرًا على تطبيق التعلّم المتمايز، وبالتالي، ينبغي للمعلّم أوّلًا أن يتعرّف إلى المتعلّمين ويدعمهم لوضع أهداف خاصّة بهم ذات معنى وقابلة للتحقيق، وإيجاد رابط دائم بين التعلّم والمنهج.

يُقدّم الكتاب في الفصل السادس الأركان الأربعة للتساؤل، هي: استكشاف الشغف، وتحديد الهدف، والخوض في الفضول، ومواجهة تحدّيات جديدة، ويبيّن أنّ الشعف يخلق فرصًا للتعلّم وفهمًا عميقًا، لأنّ حماسة المتعلّمين تكون عالية، ويرغبون في اكتشاف المزيد، وتتّسع معرفتهم ويندفعون إلى إجراء أبحاث معمّقة.

يذكر الكتاب في الفصل السابع دور الأسئلة في عمليّة التساؤل، والتي تتمثّل في أنّ الأفكار المُميَّزة تبدأ بسؤال، وتثير الفضول والدهشة، وتفتح المجال لسماع صوت المتعلّم ورأيه، وتتحدّى المتعلّمين بطرحها أسئلة لا يجدون إجاباتها في محرّك البحث غوغل أو في كتاب.

يعتبر الفصل الثامن أمينَ المكتبة أقوى شريك يمكن أن يحصل عليه المُدرِّس في عمليّة التعلّم، فهو يتمتّع بمهارات عالية في تحديد التحدّي، وتخطيط مسار التعلّم، وتوفير ما يلزم من دعم الأهداف المراد تحقيقها، ويُشجِّع التّعاون ويُسهِّل البحث، ويدعم الوصول إلى المعلومة في الإنترنت، ويعرف كيف يُقدِّم أفضل دعم للمتعلّمين للحصول على المعلومة وتقييمها.

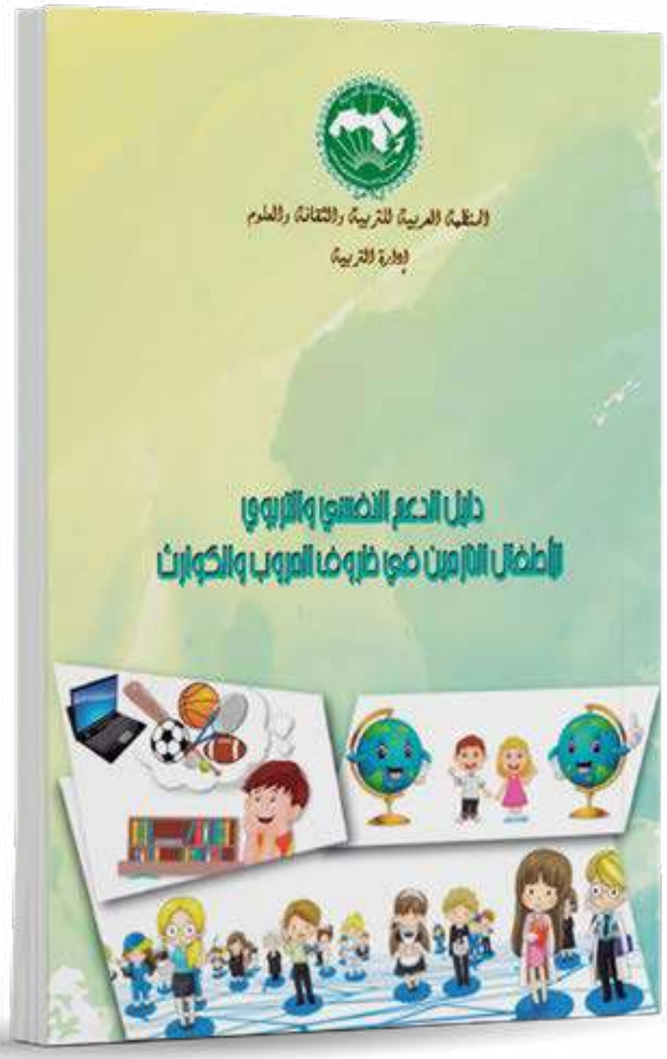
يُقدِّم الكتاب في الفصل التاسع مجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها في غرفة الصفّ لجعل التساؤل مرئيًّا، من ضمنها تطبيق بيك كولاج، والكاميرا الرقميّة، وأدوبي سبارك، وملفات التساؤل، ولوحات الشغف، والتوثيق، وصور ظلال المتعلّمين، وتطبيق فليبغريد، وبالتالي، فالمتعلّم المتسائل يوثّق تعلّمه، ويتأمّل، ويشارك التعلّم.

يشير الكتاب في الفصل العاشر إلى مجموعة من العروض العامّة التي تساعد على إبراز فهم الطلّاب، مثل تصميم معروضات المتحف، أو إقامة حدث سينمائيّ لعائلاتهم، أو عرض تصاميم المتعلّمين على مستوى المدرسة، أو مشاركتها مع أولياء الأمور عبر المنصّات الرقميّة بوصفهم جمهورًا حقيقيًّا، أو التدوين الرقميّ لترسيخ مفهوم المواطنة الرقميّة.

يؤكّد الفصل الحادي عشر على إيجاد بيئة صفّيّة تُعزِّز الفضول والتعاون باعتماد مجموعة من العناصر، منها المقاعد الدراسيّة، وتصميم مساحة التعلّم، وتوفير مساحة للتساؤل، وتصميم المُحفِّزات، وإثارة الفضول.

يقترح الكتاب في الفصل الثاني عشر إنشاء فصول دراسيّة ومدرسة ومجتمع يتقبّلون التربية الدامجة عند بداية تطبيق التساؤل مع المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة، ليتحقّق التساؤل لدى جميع المتعلّمين، ويحدّدوا نقاط قوّتهم واحتياجاتهم، ويشكّلوا مجتمع تعلّم حقيقيًّا يسوده التعاون واكتساب المعرفة والمهارات.

دليل الدعم النفسيّ والتربويّ للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث



الكتاب: دليل الدعم النفسي والتربوي للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث ص 30-31
مؤلف الكتاب: أ. د. عبد الله المجيدل
الناشر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية
سنة النشر: (2019)

"يُعدّ الرسم من الأساليب السهلة والمفيدة كثيراً في تحقيق أهداف المدربين والميسرين في عملية الدعم النفسي والتربوي. وهو وسيلة فعالة في التعبير الإبداعي عن حاجات ورغبات الأطفال وفي التعبير الرمزي عن المشاعر والأفكار، والتخيلات والمخاوف والصراعات والصدمات وغيرها من المشاعر السالبة التي تعوق تكيف الأطفال والمراهقين ونموهم النفسي السوي. ويمكن أن يسهم الرسم في مساعدة الأطفال الذين يجدون صعوبة في فهم مشاعرهم وأفكارهم والتعبير عنها بالكلمات، خصوصاً في حالة الصدمة، على نحو رمزي، لنزع فتيل التوتر الداخلي وتوفير الظروف المناسبة لبرامج وأنشطة الدعم.

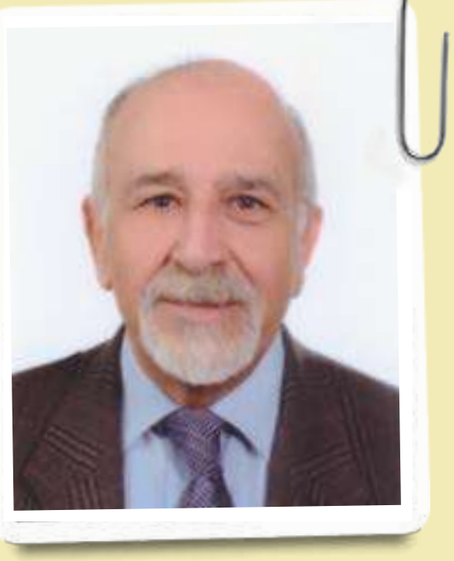
إن أحد أهم أهداف الدعم النفسي والتربوي وإعادة التأهيل هو بالتحديد، إزالة المشاعر المؤلمة والتجارب الصادمة لتحرير الأطفال من آثارها، بما يضمن النمو الطبيعي لشخصياتهم دون أي انحراف أو تكدر. ولا شك في أن الرسم يسهّل هذه العملية. فهو وسيلة لتحفيز التعبير اللفظي ويشكل أداة تشخيصية فريدة، لأنها تكشف عن رؤى الأطفال وتمنح المدربين والميسرين والمتخصصين النفسيين فرصة تفهم عالمهم وعلاقاتهم وأفكارهم ورغباتهم ومشاكلهم؛ إذ أن محتوى الرسمة وأسلوبها يسمح بتفسير هذه الجوانب؛ كما يعتمد الأسلوب العملي في تحليل مضامين الصورة على تفسير الأطفال أنفسهم لمقاصد ودلالات الرسمة، آخذين بعين الاعتبار أن هذه الرسوم قد تتضمن بعض الدلالات البيئية والثقافية والاجتماعية الخاصة ببلدهم. وهنا لابد أن يكون المدرب والميسر على دراية بثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال. ومن المزايا الأخرى لاستخدام الرسم في عمليات الدعم النفسي، تحفيز وتشجيع ملكات الأطفال الإبداعية وتعزيز روح التعاون مع الأقران وتقدير الذات.

وعند استخدام الرسم في عمليات الدعم النفسي والتربوي، من الضروري ألّا نولي أهمية كبيرة للجانب الفني للرسوم، بل نشجع الجانب العفوي والمباشر في نشاط الأطفال في الرسم وألا يقيّم المدربون والميسرون الرسوم وفق المعايير الفنية (جيدة أو سيئة). فهم ليسوا مدرسين لمادة الرسم؛ كما لابد من تعليم الأطفال احترام رسوم أقرانهم وألا يستهزئوا أو يضحكوا من رسومهم. وعلى المدربين والميسرين تعلم آلية العثور على الجوانب الفريدة ودلالاتها من رسوم بسيطة.

يزود المدربون والميسرون الأطفال بالمواد الضرورية قبل البدء بنشاط الرسم مثل: الأوراق بمختلف المقاسات وأقلام الرصاص أو أقلام التلوين أو الألوان المائية أو ألوان الباستيل والطباشير والفحم وغيرها. ويمكن للأطفال أن يرسموا على ورق مقوى أو على الأسفلت أو القماش. ويمكن أن ينفذ الأطفال أنشطة الرسم فردياً أو زوجياً أو في مجموعات. ويهيئ الميسر المساحات المطلوبة. ويراقب عملية الرسم. ويمكن أن تترافق عملية الرسم بالموسيقى.

ويمكننا التمييز بين أنموذجين رئيسين من الرسم في مجموعة: يتضمن النموذج الأول رسومات حرة. والنموذج الثاني رسومات مقصودة حول موضوع معين. وهذا يمنح المدربين والميسرين المعطيات الخاصة عن كل شخصية من شخصيات الأطفال والمراهقين. ويتضمن النموذج الثاني من أنشطة الرسم تنمية الاتجاه نحو التعاون، من خلال انخراط الأطفال في عملية الرسم المشترك".

محاورة مع زهير زكريا



- دكتوراه وماجستير في الإرشاد والصحّة النفسيّة وبكالوريوس في علم النفس.
- أمين عامّ الاتحاد العربيّ للعلوم النفسيّة من ٢٠١٥
- استشاريّ نفسيّ مستقلّ وعضو هيئة الترخيص لعلم النفس في وزارة الصحّة الأردنيّة.
- شغل مواقع قياديّة بارزة في الهيئات واللجان الرسميّة والأهليّة العاملة والناظمة لمجال حقوق الإنسان والتنمية والطفولة والشباب والصحّة النفسيّة في الأردنّ وعلى نطاق عربيّ.
- عمل مرشدًا تربويًّا ونفسيًّا في وزارة التعليم والتعليم العالي في الأردنّ، وشغل منصب رئيس قسم الإرشاد والرفاه المدرسيّ في مدرسة البكالوريا الدوليّة في عمّان.
- خبير ومدرّب دوليّ في مجال الصحّة النفسيّة والتعليم وبناء المؤسّسات ذات الصلة، وشارك في برامج دوليّة ومؤتمرات وتدريبات حول العالم مع منظّمات دوليّة مثل UNESCO, UNRWA, ILO, UNDP, UNICEF
- مؤلّف ومؤلّف مشارك في عديد الدراسات في مجال الصحّة النفسيّة والإرشاد النفسيّ وعلم النفس.

بداية، أعوام طويلة قضيتَها في الصحّة النفسيّة وما يتفرّع عنها من مجالات في مؤسّسات تعليميّة، كمدخل لحديثنا، كيف تطوّر اهتمامك المعرفيّ والأكاديميّ في هذا المجال إلى ممارسة تطبيقيّة في مجال التعليم؟

مثل أيّ طالب يبلغ من العمر خمسة عشر عامًا أو ستة عشر عامًا كنت أفكّر بما أحبّ من موضوعات، وما الذي يشدّني من علوم ومعارف، ومن بداية المرحلة الثانويّة كان لديّ انجذاب خاصّ لموضوع الفلسفة، وتطوّر إلى علم النفس، وتمثّل هذا الانجذاب بقراءات عميقة وعديدة ملأت تلك السنوات عليّ. وحين انتهيت من المرحلة الثانويّة ومضيت إلى الجامعة ظلّ موضوع علم النفس المحرّك الرئيس للفكر والذهن لديّ. في البكالوريوس ومن بعده الماجستير والدكتوراه، درست الصحّة النفسيّة، وفي كلّ مرحلة تخصّصت بموضوع أو جانب محدّد بدقّة.

أمّا التغيير الحقيقيّ، أو فلنقل الانتقال من النظريّة إلى الفعل، فكان في منتصف السبعينيّات حين أسهمتُ في تأسيس الإرشاد النفسيّ في الأردنّ. كنّا مجموعة صغيرة مع الدكتور سامح الخفّش والدكتور نزيه حمدي والدكتورة هيفاء أبو غزالة، كان هؤلاء المؤسّسين والتحقت بهم مباشرة. كنّا خمسة مرشدين نفسيّين في الأردن كلّه. ورأى المؤسّسون أنّني قادر على التدريب، وبدأت رحلة التدريب وإجراء تغيير حتّى في النظام الشامل نفسه.

وللدلالة على الدور التأسيسيّ في تلك الفترة، تكفي الإشارة إلى أنّه في الجامعة ما كان يُعرف شيء اسمه "إرشاد وصحّة نفسيّة"، وهذا صار معروفًا وتأسّس النظام الذي يشمله في فترتنا.

وعن الربط بين الإرشاد النفسيّ والصحّة النفسيّة، فقد كان جليّا لي موقعي الوسط، ومن خلال الممارسة والعمل أدركت أنّه لا يمكن للمرشد أن يعمل بصورة سليمة وصحيحة إلا إذا كان مثقّفًا تمامًا في مجال الصحّة النفسيّة. وبدأنا نعمل على توسيع المعرفة في هذا المجال.

وجدنا مبكرًا جانبًا سياسيًّا للصحّة النفسيّة، ووصلنا إلى ما يمكن وصفه بالصدام مع الجهات الرسميّة، وواجهنا صعوبات كبيرة. ولعلّ من أهمّ هذه الصعوبات، الوصمة التي لحقت بالحقل كلّه، فكما تعلمون كان هناك ثمّة ربط للأمر بالمجانين والصورة النمطيّة الشعبيّة لهم. وكنّا في حالة معاندة شديدة خاصّة حين نتحدّث عن الحقوق.

وفي ضوء ما سبق بدأنا نميّز بين الشروط الموجبة لتحقيق صحّة نفسيّة إيجابيّة، والشروط المهدِّدة لمقوّمات الصحّة النفسيّة عند الناس.

كنقطة انطلاق نظريّة، هل من تعريف محدّد تعتمده لمفهوم الصحّة النفسيّة؟ وكيف وصلت إليه؟

في البداية كان الأمر في غاية الصعوبة، لأنّه في العالم كلّه لم يكن هناك تحديد دقيق للمقصود بـ"الصحّة النفسيّة". كانت ثمّة تعريفات عديدة ومتنوّعة. وحينها لا إجماع على تعريف محدّد ولا اتّفاق على محدّدات أساسيّة، يقرأ كلّ شخص أو طرف من مصدر مختلف، حتّى بين المختصّين.

ولعلّي أقدّم هنا بعجالة اختصارًا لهذا الجدل، فمعظم التعريفات تأرجحت بين الصحّة النفسيّة كخلوّ من الأمراض أو التكيّف مع ظروف الحياة.

أمّا الفهم الجامع أو العامّ الذي استقرّ عليه المختصّون، وكان للأردنّ والمختصّين فيه بأوراقهم البحثيّة المنشورة وعملهم على الأرض، دور في بلورته، فيمكن مقاربته بالقول: إنّ الصحّة النفسيّة ليست الخلوّ من الأمراض، بل أن يتمتّع الفرد بالسمات والخصائص التي تمكّنه من تحمّل الضغوط وأن يعمل بإنتاجيّة ملائمة لإمكاناته، ويتمكّن من بناء علاقات إيجابيّة مع الآخرين ويتصالح مع الذات.

أمّا الاختلاف بين الرفاه النفسيّ والصحّة النفسيّة، فهو يتعلّق بما يتجاوز الفرد إلى الآخرين والعلاقات بينهم. وهذا ما يجعل الرفاه النفسيّ ذا علاقة مباشرة بالرفاه الاجتماعيّ، وما ينتج عنهما من بيئة آمنة.

ما العوامل أو المؤثّرات التي يجب توفّرها في المجتمع المدرسيّ حتى يتمتّع بالرفاه؟

الرفاه النفسيّ المدرسيّ يتطلّب بيئة مدرسيّة مرحّبة وغير طاردة، يشيع فيها جوّ من الاحترام والمحبّة. فيها تقدير للاحتياجات عند مختلف الفئات في المدرسة، ما يمنح الشعور بالأمان. والمجتمع المدرسيّ المتمتّع بالرفاه فيه تعاون بين مختلف الأطراف، أولياء أمور وطلّاب وإدارة ومعلّمين ومجتمع محلّيّ.

وممّا أركّز عليه كشرط أساس لتحقيق الرفاه هو التصالح مع الذات. وما أقصده هو الإطار المؤسّسيّ وليس الإطار الفرديّ، أي أنّ المؤسّسة ككلّ تحتاج تصالحًا مع الذات، أي المدرسة نفسها.

والرفاه هو شرط من شروط الصحّة النفسيّة ومن نواتج التمتّع بها. ويجب النظر بشموليّة لموضوع الصحّة النفسيّة، فلا يوجد مؤشّر واحد أو جانب واحد للصحّة النفسيّة وتحقّقها لدى الفرد، فقد يكون أحدنا يتمتّع في جانب معيّن بشروط صحّة نفسيّة كاملة، ولكنّه يفتقر لأيّ شرط في جانب آخر.

في مجتمع مدرسيّ يعتمد كثيرًا على التنافسيّة ويعزّز مفهوم الإنجاز، إلى أيّ درجة يؤثّر هذا سلبًا على رفاه المتعلّم؟

لا شكّ أن التنافس هو الغالب في مؤسّساتنا ومدارسنا، ومن خلال خبرتي يمكنني القول إنّني أراه بشكله الموجود مهدّدًا للرفاه المدرسيّ. ويمكن اقتراح أكثر من مصدر لتهديد الرفاه المدرسيّ منها، المعلّم المتجبّر، ومنهاج لا يُعدّ الطالب للمستقبل، وبيئة مدرسيّة منفّرة بكلّ مكوّناتها، بما فيها المكوّنات الفيزيائيّة.
هذه عدّة عوامل تحدّد ما سيكون عليه الطالب، منتجٌ أم لا؟ في حالة نفسيّة مريحة أم عكسها؟ ويُفترض أن ينطبق هذا على الطلّاب جميعهم، بما فيهم ذوو الإعاقة والاحتياجات الخاصّة أو من لديهم صعوبات تعلّم. وهؤلاء معرّضون أكثر من غيرهم للافتقار إلى شروط الرفاه.

يتركّز الاهتمام في المجال التعليميّ بالصحّة النفسيّة للمتعلّمين، ولكن إن نظرنا إلى المعلّمين، ومن واقع تجربتك معهم، كيف يمكن المحافظة على الصحّة النفسيّة أو الرفاه النفسيّ للمعلّمين؟

عند التمعّن في أحوال المعلّم، نجد أنّه حتى الآن يعتبر موظّفًا وليس مهنيًّا. كأنّنا نقول إنّ التعليم ليس مهنة. من وجهة نظري فتمهين المعلّم مهمّ ويتطلّب أن يتوفّر ترسيم لأنماط الأداء وشروط التميّز وغيرها من مقوّمات.
حين نقول إنّ الرفاه النفسيّ الاجتماعيّ للطالب من شروطه الأساسيّة، المعلّم. في هذه الحالة إن كان المعلم مهنيًّا سيضع أزماته جانبًا ويتعامل بصورة مهنيّة، مثل الطبيب، وهذا يتأتّى من تدريب جيّد وتأهيل.
وهنا يجب أن يدرك المعلّم أنّه عامل مساعد مهنيّ وليس عاملًا مسيطرًا. فالمعلّم لدينا وفي مدارسنا، هو صاحب القرار والمتحكّم في كلّ شيء، وأحيانًا يعتقد أنّه مسؤول عن التحكّم بالمشاعر، وهذا كلّه يحتاج معالجة وتأهيلًا وإعادة تشكيل.

من زاوية نظري، لديّ ثقة مطلقة بالتدريب وقدرته على صقل الشخصيّة. ولا بدّ من الإعداد النفسيّ والمهنيّ للمعلّم، والنظر في كونه مؤهّلًا نفسيًّا للتعليم، فبعض المعلّمين غير قادرين على ذلك. وهذا التأهيل والتدريب والتقييم غير متوفّر لدينا للأسف.
وهذا يأخذنا إلى السؤال عن المسؤول عن الرفاه النفسيّ الاجتماعيّ للمعلّم، حتى يوفّر شروط الصحّة النفسيّة للطلّاب؟ يقود التفكير هنا مباشرة إلى الإدارة، ولكن هذا غير كاف، لذلك أنا أركّز على فكرة تمهين التعليم. فإن ارتفعت نظرة المجتمع للمعلّم ستتعزّز قيمته الذاتيّة ويُقبل على تطوير نفسه وتأهيلها. وهناك حتمًا مشكلة في تقدير المعلّم وقيمته مجتمعيًّا.

أمّا إن لم يتحقّق هذا، ولم يؤدّ المجتمع دوره، فالبديل هو العمل مع الإدارات لخلق تقدير ذات أعلى لدى المعلّم. وهنا واجهنا مشاكل من نظرة الإدارات للمعلّمين كتابع أو موضوع للتحكّم. وهذا النمط من الإداريّين يجب أن ينتهي.

أنا طالما استخدمت تدريبًا اسمه "التدريب بالتعارض"، حين أضع نماذج لأسوأ أنماط الإدارة التي اطّلعت عليها. وبعد عرض التجارب، أطلب من كلّ متدرّب تقديم بدائل بشكل فرديّ، ثمّ يقدّم كلّ شخص رأيه.

كان التدريب ينتهي بالسؤال عن الأمثلة ومدى انطباقها على ممارسات الشخص نفسه، وكانت النتائج مهمّة جدًّا. كأنّنا نقابلهم نواجههم مع مشاعرهم السلبيّة، كأنّنا نضع الأفراد في مواجهة مع ممارساتهم. وهذا النوع من التدريبات مهمّ جدًّا وكاشف.

قد يكون موضوع تعبير الطلّاب عن أحاسيسهم داخل الغرفة الصفّيّة حسّاسًا ومربكًا بالنسبة للمعلّم، أحاسيس مثل الخوف والقلق والحزن...كيف يمكن بناء بيئة صفّيّة مؤاتية تتيح للمعلّم إدارة التعامل مع هذه الأحاسيس؟

حين أنظر إلى الغرفة الصفّيّة أرى عددًا كبيرًا من المجتمعات لا مجتمعًا واحدًا، بين هذه المجتمعات تنافس وعدم تجانس.

وحين أفكّر كمعلّم بالتعليم فقط فأنا أتجاهل الكثير من تفاصيل حياتهم. ثمّة جوانب أخرى في حياتهم يجب أن تكون ضمن تصوّري، يجب أن تكون نظرة المعلّم شموليّة. فالمعلّم مسؤول عن كلّ شيء يتعلّق بالطالب وليس بتعليم المادّة الدراسيّة وحسب. لا بدّ من الانتباه لحالات الفرح والاستياء، للتعبير وأشكاله المختلفة.

أمّا بخصوص المشاعر، فواحدة من أبسط الأمور الأساسيّة هي أن يرى الطلّاب في المعلم انعكاسًا لإنسانيّتهم. فكيف يتعامل المعلّم مع مشاعره هو نموذج مهمّ في فهمهم للتعامل مع مشاعرهم هم، وبالتالي تعامل المعلّم مع مشاعرهم.
حين ينمذج المعلّم التعبير عن المشاعر بشخصه، سيتمكّن الطلّاب من المحاكاة والتعامل معها. مثلًا أقول للصفّ إنّني أعاني من صداع لأنّني سمعت خبرًا سيئًا وأنا قادم للمدرسة، هذا سيجعلهم أقدر في التعبير عن مشاعرهم حين يمرّون بظرف خاصّ.

أمّا تجاهل المشاعر فيجعل الطالب يشعر أنّه وما يعيشه ليس ذا قيمة. حين لا يهتمّ المعلّم بحالة الطالب النفسيّة والجسديّة سيشعر أنّه غير مرئيّ، وهذا يترتّب عليه أحد أسوأ المشاعر تجاه الذات.

إنّ دور المعلّم إن أراد غرفة صفّيّة صحّيّة، أن يهتم بمشاعر الطلّاب وخبراتهم. وهذا أهمّ من تأهيله وخبرته التعليميّة أو خبرته في الموضوع الذي يدرّسه، وأقصد تمتّعه بلمسة إنسانيّة. لدينا اليوم جيل من المعلّمين أكثر انفتاحًا من السابق، والسؤال إن كانت شخصيّاتهم مبنيّة ليكونوا متفاعلين ومستجيبين للطلّاب نفسيًّا؟ هذا هو المحكّ برأيي.

كيف يتوجّب على المعلّم التعامل مع مواضيع الحروب والفقد والموت التي يعاني منها الأطفال/الطلّاب؟ كيف نؤهّل المعلّم للتعامل والتفاعل مع هذه المواضيع في الغرفة الصفّيّة؟

لا يُفترَض بالمعلّم إدارة المشاعر بالمعنى المهنيّ أو التقنيّ، المطلوب منه هو أن يشعر، يطوّر حساسيّته إزاء أنّ هناك

شيئًا يتطلّب الاهتمام والرعاية والعناية. إذا توفّر جوّ آمن في الغرفة الصفّيّة فيمكن لسؤال بسيط أن يفرّج عن هذه المشاعر ويطلقها. مجرّد السؤال: كيف حالك اليوم؟
من اللازم لكلّ إنسان يعمل مع الآخرين أن يتقن مهارات الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، مهارات أساسيّة مثل الإصغاء الواعي والتعاطف.

أمّا بخصوص حالات الفقد والموت والخوف والكوابيس، فحين يواجه المعلّم حالات من هذا النوع ويتأكّد من وجودها لدى الطالب، فالمطلوب هو تحويل الطالب لمختصّين. وهذا يتطلّب وجود مرشد في كلّ مدرسة ليقابلهم ويتعامل معهم. ومن المعروف أنّه كلما تقدّم الطلاب في المراحل الدراسيّة، يصير الموضوع أصعب.

وأحبّ لفت الانتباه إلى واحدة من الاستراتيجيّات التي نحاول تطويرها، وهي تحويل الأقران إلى شبكة اجتماعيّة داعمة، وهذا أمر مهمّ جدًّا. أن يحاط الطفل أو الطالب بشبكة دعم اجتماعيّ من الأقران وعلى رأسها أو يقودها المعلّم. بذلك يتحوّل الصفّ إلى بيئة مغذّية للعلاقات الاجتماعيّة.

ليس مطلوبًا من المعلّم أن يلمّ بكلّ هذا تقنيًّا، إلّا إن التحق بتدريب خاصّ لهذا الأمر. والأهمّ والأساس هو أن يلتقط ما يحتاج تدخّل جهة مهنيّة مختصّة. أحيانًا الكثير من المشاعر لا تخصّ الطفل وحده، وقد تكون تراكمت بشكل يتجاوز ما يظهر للمعلّم، ولذلك يحتاج الأمر لمختصّين.

وفي سياق إدارة المشاعر، يمكن اقتراح خطوات أساسيّة، منها: حماية الطالب من السخرية أو الانتقاد، ثمّ محاولة معرفة السبب، وهذا غير ممكن إلّا حين يحسّ الطالب أنّ المعلّم متفهّم ومنفتح. ولكن أحيانًا يكون الصفّ مكانًا غير مناسب، إمّا لعدم رغبة الطالب أو لأيّ سبب كان، وهنا يمكن التحرّك إلى مساحة آمنة والاستماع للطالب عن كثب، في غرفة أخرى مثلًا. الاحتمالات كبيرة لما يمكن أن يكون السبب، وبمجرّد معرفة المعلّم بالسبب فلا بدّ من التحرّك إلى مختصّين آخرين ومؤهّلين مثل المرشد أو المختصّ النفسيّ، وأحيانًا في حالات العنف يتمّ التوجّه لجهات خارجيّة.

ما أقترحه هو جعل الطالب يقدّم خريطة لكيفيّة التعامل معه، والمهمّ هو إشعاره بالأمان وأنّ الجميع متوفّرون لمساعدته ومسخّرون لخدمته.

يقودنا هذا للسؤال عن دور المرشد، كيف يمكنك وصفه؟

هو حارس البوابة، هو ضامن توفّر الشروط الصحّة النفسيّة في المدرسة، لدى الطلّاب والمعلّمين والبيئة المادّيّة والإدارة. المرشد يراقب ويلاحظ ويدوّن كلّ ما يراه من مظاهر إيجابيّة وسلبيّة في المدرسة. المرشد له دور كبير في البيئة المدرسيّة، فهو مراقب دقيق لكلّ الجوانب السلبيّة، بما فيها العناصر الماديّة، ويقدّم ملاحظات في اجتماعاته مع الهيئة التدريسيّة والإدارة. وله دور تدريبيّ يتعلّق بتزويد المعلّمين بالأدوات والتدريبات اللازمة.

دوره أن يحارب التنمّر مثلًا ولكن دون تدخّل مباشر مع الحالات، فهو يخلق ثقافة ويطوّر سياقًا عامًّا. ويعمل عليه حتى لو لم يلجأ إليه أيّ طرف أو يُحال إليه أيّ طالب.

ودوره مهمّ جدًّا في تكوين علاقات مهنيّة مع المؤسّسات الخارجيّة، مع المركز الصحّيّ الذي تتبع له المدرسة من ناحية العلاج النفسيّ والسلوكيّ. وكذلك مع الجامعات، فهو يعطي إرشادات للطلّاب قبل توجّههم للجامعات.
وبسبب كثرة هذه الأدوات والأدوار، نرى إحجامًا عن هذا الدور أو المهمّة. وهذا لمستُه باستمرار في مدارسنا.

بما أنّنا نتحدّث عن أطراف عديدة، ألا يجب الحديث هنا عن السياسات ووضع سياسات للتصرّف في هذه الحالات مع بيان الأدوار؟

للمرشدين هناك بروتوكولات عمل وميثاق أخلاقيّ واضح وملزم ومقرّ، وهناك ترخيص مهنيّ من وزارة الصحّة يضع معايير محدّدة. وبالنسبة للمعلّمين، فقد أصدرت الوزارة في الأردنّ مثلًا، ما يشبه بروتوكول أو سياسات واضحة كدليل، ولكن لا يتمّ الالتزام بها دومًا.

وتوفّر الأدلّة هذه مهمّ جدًّا ويجب أن تكون متاحة لجميع الأطراف بما فيهم المعلّمين. ومنها ما أنتجناه أوّل التسعينيّات في الأردنّ من دليل للتعامل مع الأزمات والحالات الطارئة، وتشمل كلّ الحالات الخاصّة والعامّة التي يمكن وصفها بالظروف الطارئة أو الأزمة. وفي الدليل توضيح لكلّ المظاهر التي بمجرّد رصدها يجب على المعلّم والإدارات العمل وبخطوات واضحة. ولكن للأسف كثيرًا ما يتمّ تحويل الطالب للمرشد دون أيّ دور للمعلّم، وبدل أن يكون جسرًا أو رابطًا بينهما، يركن إلى التحويل دون أيّ فاعليّة.

كيف يمكن للمدرسة التعامل مع حالات التحرّش أو العنف المنزليّ في ظلّ القيود الاجتماعيّة في مجتمعاتنا العربيّة؟

هذا أمر بالغ الصعوبة، لدينا في مجتمعاتنا مشكلات متعلّقة بالبعد العشائريّ والعائليّ، وكذلك القانونيّ. وهذا يشمل التحرّش والعنف المنزليّ والإساءة المنتظمة للأطفال وتحديدًا الجسديّة التي ترتقي لتكون جنايات وليس مجرّد عنف منزليّ. مشكلتنا أنّ كثيرًا من الأسر تداري أو تمنع ظهور أيّ إجراء يقضي على هذه الحالات أو ينهي هذه القضايا. فالتحرّش مرتبط بمفاهيم الشرف والعرض، وهنا تتمّ التغطية على الموضوع وتخبئته، بل ويصل الأمر بالأهل إلى تدريب الطفل على إخفاء ما يجري من انتهاكات داخل الأسرة.

التحدّي كبير في هذه المسألة، ومن المهمّ العمل على ترسيخ احترام القانون وإنفاذه. وأهمّ خطوة هي إبعاد الضحيّة عن المعتدي. ولكنّ تدخّل الكثير من الأطراف يحول دون ذلك للأسف. هناك دور للإعلام ومن المهمّ إشاعة قصص النجاح لرفع الوعي بهذه القضايا وكيفيّة التعامل معها.

أخيرًا، هل من أطر نظريّة أو قراءات أو تجارب تعتقد أنّ من المهمّ للمشتغلين في مجال الصحّة النفسيّة في المدارس أو إدارات المدارس وكذلك المعلّمين، أن يطّلعوا عليها لتعزيز فهمهم وممارساتهم التعليميّة؟

المصادر كثيرة ومتوفّرة، اليوم هناك قرابة أربعين نظريّة، وكلّها لها نجاحات وإخفاقات في جوانب مختلفة. من المهمّ التجديد في المصادر والاطّلاع على كلّ جديد. قد يكون من الصعوبة اقتراح شيء محدّد، والأصل أنّ المهنيّين في القطاع التعليميّ، يبدأون من الحاجات والثغرات التي تواجههم.
المعلّم يتعرّض لضغوط نفسيّة كبيرة جدًّا، وغالبًا آتية من المهمّات المطلوبة منه. ما نتمنّاه من المسؤولين عن تنظيم اليوم الدراسيّ، هو تقليص العمل البدنيّ على المعلّم. هذه الأعمال بمثابة سموم على المعلّم. لذلك من المهمّ إعادة النظر في الضغوط التي يتعرّض لها المعلّم وتحديدًا في التعليم التقليديّ.

من المهمّ أيضًا تكافؤ الفرص للمتعلّمين، وأن تكون مدارسنا مرحّبة بكلّ المتعلّمين من كلّ الفئات، ذوي إعاقة، مهجّرين، ذوي صعوبات تعلّميّة، متعلّمين فاقدين للأسرة، مجهولي النسب... إلخ، كلّ فئة من هذه الفئات جزء أساس أصيل من مجتمع المتعلّمين. ومن الضغوطات التي يواجهها المعلّم هو كيفيّة التعامل مع هذه الفئات. لا بدّ من تحضير المعلّم بمهارات عديدة للتعامل مع هذه الفئات، لتكون الفرص متاحة للجميع. فتكافؤ الفرص مبدأ وحقّ إنسانيّ، وهذا جزء أصيل للرفاه النفسيّ في المدرسة، أي أن يشعر الطالب أنّ فرصه متكافئة مع زملائه كلّهم.

ندوات منهجيات الإلكترونيّة

منهجيات

www.manhajiyat.com