منهجيات

العدد 10 - خريف 2022

ملفّ العدد

التعليم الإلكترونيّ في الوجاهيّ: ضرورة الدمج

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

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

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

محرّر زائر يسري الأمير

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.

TARSHEED

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

التعليم الإلكترونيّ الإجباريّ: ربّ ضارّة نافعة

يبقى مبكّرًا الكلام عن مرحلة ما بعد الكورونا، والجائحة لم تصر فعلًا ماضيًا بعد، وتهديدها ما زال قائمًا، بين تقرير لمنظّمة الصحّة العالميّة من هنا، وتقارير عن تفشٍّ في مدن أو متحوّرات جديدة تُلحظ من هناك. حلم الانتصار على الوباء لم يتحقّق، فاستغنينا عنه بالتكيّف والمطاوعة على مستويات الأفراد والمجتمعات والسياسات الصحّيّة والاقتصاديّة العالميّة. ولم تكن المؤسّسات التعليميّة بعيدة عن منحى التكيّف هذا، فعاد المتعلّمون إلى الصفوف، وبات على الإدارات التربويّة والمعلّمين التعامل مع واقعَين مفروضَين: واقع التعليم الوجاهيّ الذي نعرفه جيّدًا، وواقع خبرات التعليم الإلكترونيّ الذي ساد لعامين. المعطيات تؤكّد أنّ تداعيات الجائحة تفرض سبلًا مبتكرة للتعامل معها، كالتعامل مع متعلّمين درسوا بشكل منفرد ووضعيّات "منزليّة" لسنتين، وهذا ترك أثرًا في عودتهم: مسلكهم وطرائق تحصيلهم العلميّ، ناهيك عن سلوكيّاتهم الاجتماعيّة والنفسيّة إلخ. وهذا موضوع شديد الأهمّيّة تطرحه منهجيّات على الكتّاب والباحثين والمعلّمين والمرشدين للكتابة عنه في الأعداد المقبلة.

ملفّ العدد العاشر بعنوان "التعليم الإلكترونيّ في الوجاهيّ: ضرورة الدمج". وهو يبحث في الاستفادة من خبرات التعليم الإلكترونيّ إبّان الجائحة لتطوير العمليّة التعليميّة بشكل عامّ. فنقرأ في مقال "أهمّيّة التعليم الإلكترونيّ وضرورة تطويره في المستقبل" عن واقع التعليم الإلكترونيّ وأهمّيّته، وذكر آثاره الإيجابيّة ومزاياه، ولا سيّما في ما يخصّ الوفرة الاقتصاديّة التي يمكن أن يؤمّنها للمؤسّسات. وفي السياق ذاته، يأتي مقال "لا مفرّ من التعليم المدمج" الذي يركّز على الدمج بين التعليم الوجاهيّ والتعليم الإلكترونيّ، مركّزًا على دور التعليم الإلكترونيّ في الفهم الإنساني لا التلقينيّ، وفي جعل المتعلّم مركزًا في عمليّة التعلّم. ويركّز مقال "استراتيجيّات دعم طلبة صعوبات التعلّم" على الفائدة الكبيرة للتعلّم الإلكترونيّ في التعامل مع طلبة صعوبات التعلّم، وما يمكن أن توفّره المنصّات الإلكترونيّة من تيسير التفاعل بين المتعلّمين والمختصّين والأهل. وفي مقال "الأعقاب: تعليم ما بعد الجائحة" نقرأ تلخيصًا عميقًا للدروس المستفادة من الجائحة على مستويات: دور القيادة المدرسيّة والخصائص المطلوبة منها للتعامل مع الأزمات؛ ومستوى البنية التحتيّة للمؤسّسات التربويّة كشرط لنجاح أيّ خطّة؛ ومستوى التطوير المهنيّ الدائم للمعلّمين كعنصر أساس لاستدامة التعليم وازدهاره. ومن آثار الجائحة التي يمكن التعامل معها بإيجابيّة، نجد موضوع التغذية الراجعة، والذي تناوله مقال "أهمّيّة التغذية الراجعة المستمرّة إثر جائحة كورونا وبعدها"، حيث يعدّد سبل تقديم المعلّمين والمشرفين التغذيةَ الراجعةَ للمتعلّمين وأهليهم خلال الجائحة، وكيف يمكن أن تستمرّ هذه الممارسات في التعليم الحضوريّ لأهمّيّتها. وفي ختام الملفّ، تجربة مدرسة رسميّة صغيرة في لبنان في التعامل مع الجائحة وسط صعوبات متعدّدة المستويات، والقرار المتّخذ بدمج التعليم الإلكترونيّ بالوجاهيّ في مرحلة العودة إلى التعليم الوجاهيّ، والتحدّيات الهائلة التي تتعامل معها إدارة المدرسة ومعلّماتها.

ومن خارج الملفّ نقرأ مقالات متعدّدة تطال شؤونًا تربويّة مختلفة. فنجد في المقالات العامّة: عرضًا لتجربة مدرسة مقدسيّة في التعليم المرتبط بالنسيج الاجتماعيّ المحيط بالمدرسة؛ وتعدادًا لمشكلات المنهاج التعليميّ المغربيّ كغياب الواقع الجغرافيّ والمجتمعيّ عنه، وأثر الواقع الاقتصاديّ للمؤسّسات التربويّة في تطبيق المنهاج، مع تقديم مجموعة من الاقتراحات التطويريّة؛ ومجموعةً من الإرشادات والنصائح التي تساعد في انتقال سلس وموجّه للمتعلّمين من مرحلة رياض الأطفال إلى التعليم الأساسيّ؛ ومقالًا عن أهمّيّة توحيد كتب الدراسات الاجتماعيّة في اليمن؛ وعرضًا لتجربة معلّمتين أساسيّتين في صفّ واحد؛ ومجموعة إرشادات خاصّة بالتطوير المهنيّ الذاتيّ للمعلّم؛ وعرضًا لتطوير تعليم مادّة الجغرافيا في المغرب بما يوائم بين المستويين الوطنيّ والجهويّ. وبالإضافة إلى أبواب المجلّة الدائمة، نقرأ حوارًا مفيدًا ورؤيويًّا مع الدكتورة تفيدة الجرباوي.

العدد العاشر من منهجيّات بين أيديكم، هي دعوة إلى القراءة، إلى التفاعل، إلى الحوار والنقاش، وإلى طرح عناوين جديدة نبحث فيها في أعداد قادمة، تسهم في دعم التعليم والتعلّم في العالم العربيّ.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
التعليم الإلكترونيّ في الوجاهيّ: ضرورة الدمج

8 **أهمّيّة التعليم الإلكتروني وضرورة تطويره في المستقبل**
تمارا محمد زهدي حدّاد

12 **لا مفرّ من التعليم المدمج ومقتضياته**
الياس البرّاج

16 **استراتيجيّات دعم طلبة صعوبات التعلّم**
دينا حسنين

20 **الأعقاب: تعليم ما بعد الجائحة**
"نظرة إلى التحوّلات التعليميّة والدروس المستفادة"
يوسف حراش

24 **أهمّيّة التغذية الراجعة المستمرّة إثر جائحة كورونا وبعدها**
محمّد تيسير الزعبي

28 **ربّ ضارّة نافعة**
عن تجربة مدرسة رسميّة صغيرة في لبنان
كوليت بولس سليم

مقالات عامّة

34 **التعلّم المتروك في الجوار**
شيرين عبد الستار جبالي

38 **مشكلات ومقترحات حول المنهاج الدراسيّ في المغرب**
ياسين فريدي

42 **استراتيجيّات إعداد الطفل للمرحلة الأساسيّة في مرحلة ما قبل المدرسة**
جمانة خروفة حزبون

46 **نحو كتاب واحد للعلوم الاجتماعيّة**
وسيم جمعان عاشور

50 **لغتان ومعلّمتان في صفّ واحد**
حنان عبد الفتاح صيام

54 **تعليم الجغرافيا من التلقين إلى التفاعل**
محمد فركال

60 **أهمّيّة التطوير المهنيّ الذاتيّ للمعلّم وكيفيّة الارتقاء بأدائه**
عادل حمدي

64 **لماذا تعتبر الأعمار من سنتين إلى سبع سنوات مهمّة جدًا لنموّ الدماغ**
ريشي سريرام

أبواب المجلّة

68 **مفهوم تربويّ**
البيداغوجيا

70 **تقرير حول التعليم**
دمج مختبرات الابتكار في المدارس كوسيلة نحو التحوّل في التعليم

72 **بروفايل**
علِّم لأجل قطر

74 **كتب تربويّة**
ثورة إيرلن

76 **اقتباس تربويّ**
أصلِح الضرر

78 **محاورة**
مع تفيدة الجرباوي

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

ملفّ العدد

أهمّيّـة التعليم الإلكترونيّ وضرورة تطويره في المسـتقبل

تمارا محمد زهدي حدّاد

يُعدّ التعليم وسيلة الاستثمار الأساسيّة في الرأس المال البشريّ، والذي هو غاية التنمية والشرط الضروريّ لضمان تحقيق استدامة المجتمع. ومع التقدّم العلميّ والتكنولوجيّ المُتسارعِ، أصبح التعليم، كغيره من قطاعات الخدمات، مُطالَبًا بمواكبة التطوّر السريع، والإفادة منه لخدمة العمليّة التعليميّة على نحو يُحقِّق المزيد من الكفاءة، ويُعين على استخدام الموارد المادّيّة والبشريّة استخدامًا أمثل، لدعم التنمية المُستدامة على أوسع نطاق.

وخلال جائحة كورونا، برزت حاجة التعليم إلى آليّات جديدة تتلاءم مع الأزمة، فكان التعليم الإلكترونيّ هو البديل الوحيد الكفيل باستمرار العمليّة التعليميّة. لكن بعد انتهاء الجائحة، أصبح من الضروريّ تطوير التعليم الإلكترونيّ، تفاديًا لحدوث أيّ أزمة مستقبليّة، وللاستمرار في تقديم التعليم بشكل فعّال.

يتطرّق هذا المقال إلى أهمّيّة التعليم الإلكترونيّ في الواقع التعليميّ الراهن، وضرورة تطويره والإفادة من مزاياه في المستقبل؛ فنعرض واقعه وأهمّيّته، ثمّ بعضَ ميزاته وآثاره الإيجابيّة في الاقتصاد والمجتمع والبيئة، لنختم بتبيان ما يحتاج إليه في المستقبل من متطلّبات تسهم في تطوّره.

واقع التعليم الإلكترونيّ وأهمّيّته

ممارسة الخدمات الاجتماعيّة مثل التعليم والعمل، باتت تتمّ عن بُعد، كواحدة من الأساليب الرئيسة التي لجأت إليها الدول لمواجهة تداعيات الأزمات. وأتاح التقدّم التكنولوجيّ الكبير في مجال الاتّصالات، إمكانيّةَ إدارة دورة تعليميّة كاملة، من دون الحاجة إلى وجود الطلّاب والمعلّمين في المكان ذاته. وفي هذا الإطار، سعت الدول إلى تفعيل التعليم الإلكترونيّ من أجل استمرار العمليّة التعليميّة خلال فترة الأزمات، وذلك بتوفير نظام تعليميّ يستخدم أدوات التكنولوجيا الحديثة، من أجل الارتقاء بجودة التعليم وكفاءة مخرجاته على نحو مُستدام.

يُعدّ التعليم الإلكترونيّ، مفهومًا وتقنيّةً، مجالًا حديثًا في حقل التعليم، كما أصبح رُكنًا مهمًّا للاقتصاد المعرفيّ. ولا يقتصر مفهوم التعليم الإلكترونيّ على تدريس المناهج وتخزينها في أقراص مُدمَجة، وإنّما هو تعليم مبنيّ على التفاعل؛ حيث يقتضي وجود مناقشات متبادلة بين المعلّم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم. يدور التعليم الإلكترونيّ حول أربعة محاور رئيسة، هي: استخدام التكنولوجيا، والتواصل بين المعلّم والطالب، وتضمين المعلومات والتدريب، واستهداف جودة التعليم. أمّا أهمّ آليّاته المُستخدَمة في التعليم، فهي: تقنية الـ"فيديو كونفرس"، والمحاضرات المباشرة، وتسجيل محاضرات المعلّمين والمختصّين وحفظها في موقع معيّن، فضلًا عن استخدام التطبيقات الحديثة مثل تطبيق زوم.

لم يعد بإمكان المؤسّسات التعليميّة الوقوف موقف المُتفرِّج من التطوّرات التكنولوجيّة والمعلوماتيّة الحاصلة حولها، وسط عالم تتسارع فيه الأحداث، وتتغلغل فيه التكنولوجيا في جميع مفاصل الحياة. أدرك كلّ من المعلّم والطالب في مختلف المراحل الدراسيّة، أهمّيّةَ تكنولوجيا المعلومات، وكيفيّة توظيفها من أجل تحديث العمليّة التعليميّة، ولا سيّما في فترة الأزمات.

تمنح شبكة الإنترنت المؤسّسات التربويّة منصّة إعلاميّة متطوّرة ورخيصة الكلفة نسبيًّا، إذا ما قورنت بتكاليف التعليم التقليديّ. ومن الممكن أن تُوظِّف المؤسّسات التعليميّة التقنيّات الحديثة في مجال الصوت والفيديو الرقميّين، من أجل بثّ نشاطاتها عبر الإنترنت وتمكين الطالب من التعلّم بسهولة.

الآثار الإيجابيّة للتعليم الإلكترونيّ وبعض مزاياه

تتطلّب المرحلة الراهنة من المؤسّسات التعليميّة أن تنتقل من مرحلة التعليم التقليديّ إلى التعليم الإلكترونيّ. ويحتاج ذلك إلى متطلّبات فنّيّة وإداريّة واقتصاديّة واجتماعيّة، حيث يعمل التعليم الإلكترونيّ على تقديم الدعم لتحقيق التنمية التعليميّة المستدامة، مقارنة بالدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم التقليديّ.

ومن الناحية الاقتصاديّة، تَتركَّز تكلفة تدشين التعلّم الإلكترونيّ على التكاليف الثابتة، والمتمثّلة في البنية التحتيّة والأجهزة وتصميم البرامج والمقرّرات. وبهذا، يُحقِّق التعليم الإلكترونيّ وَفَرات ماليّة تتعلّق بتكاليف نفقات انتقال المعلّمين والمتعلّمين، والتكاليف الإداريّة، وكذلك كلفة الأبنية والفصول والمعامل والموارد الخاصّة التي يتمّ استبدالها ببيئة التعلّم الافتراضيّة.

أمّا تأثير التعليم الإلكترونيّ في المحور الاجتماعيّ، فيتمثّل في المساعدة التي يقدّمها على إيصال التعليم إلى المناطق كافّة، حتّى النائية منها. كما أنّه يساعد على تمكين المرأة وذوي الاحتياجات الخاصّة من فرص التعليم.

ومن ناحية أخرى، يُعدّ التعليم الإلكترونيّ صديقًا للبيئة، حيث إنّه يستهلك 90٪ طاقةً أقلّ من الطاقة المُستخدَمَة في نظم التعليم التقليديّة. وهذا الأمر يؤدّي إلى انخفاض حجم انبعاثات ثاني أكسيد الكربون بنسبة 85٪ لكلّ طالب، من خلال ترشيد استخدام وسائل النقل ومتطلّبات الأبنية التعليميّة، وعدم استخدام عدد كبير من الأوراق، مقارنةً بما تحتاج إليه أشكال التعليم التقليديّ منها. كما يحدّ التعليم الإلكترونيّ من تبعات انتشار العدوى في الفصول الدراسيّة المُكدَّسة في وقت الأزمات والأوبئة.

بالإضافة إلى هذه الآثار الإيجابيّة، يتميّز التعليم الإلكترونيّ بمرونة الوقت، على عكس الفصول التقليديّة. فالتعلّم عبر الإنترنت طريقةٌ مناسبة للأغلبيّة، حيث يمكن للموظّفين والطلّاب الحصول على دورات في المجالات التي يرغبون بها في الوقت الذي يناسبهم، مثل حضور المحاضرات في عطلة نهاية الأسبوع، أو في المساء بعد نهاية دوام العمل. كما يُسهِم التعليم الإلكترونيّ في توفير بعض الوقت اللازم للتعلّم، إذ لا وجود فيه للوقت الذي يحتاج إليه الطالب للانتقال إلى المقرّ التعليميّ والعودة منه إلى المنزل.

وأخيرًا، يتيح التعليم الإلكترونيّ تسجيل الفصول الدراسيّة، فيستطيع الطالب مشاهدة الدروس والمحاضرات أكثر من مرّة، حتّى يستوعب المعلومات بشكل كامل. لا يتوافر ذلك في الفصول الدراسيّة التقليديّة، حيث تبدأ المحاضرة وتنتهي في وقت معيّن، وإذا لم يتمكّن الطالب من حضورها، فلا يمكنه مشاهدتها في وقت لاحق. وذلك على عكس التعليم الإلكترونيّ الذي يُمكِّن الطلّاب من الوصول إلى المحتوى التعليميّ في أيّ مكان وفي أي وقت، ممّا يساعدهم على التحضير والإعداد للاختبارات.

مستقبل التعليم الإلكترونيّ ومتطلّباته

من المتوقّع أن يتفوّق التعليم الإلكترونيّ على التعليم التقليديّ في دعم التنمية التعليميّة، ولا سيّما أنّ التعليم التقليديّ يواجه عدّة تحدّيات، منها: عدم توافر مصادر التمويل بشكل متوازن ومستدام، وطبيعة التوزيع الديموغرافيّ غير المتوازن للسكّان، وصعوبة التكيّف ومواكبة الثورة التكنولوجيّة والمعلوماتيّة، والتسرّب من التعليم الناتج عن ثقافة بعض المجتمعات أو بسبب الظروف الاقتصاديّة، وعدم تَوفّر الكادر البشريّ المؤهّل تمامًا للعمليّة التعليميّة. وبالطبع، تتضخّم حدّة هذه التحدّيات في الدول النامية منخفضة الدخل. الأمر الذي يحول دون تحقيق التنمية المستدامة في هذه الدول بشكل خاصّ.

وعليه، قد يحظى التعلّم الإلكترونيّ بإقبال كبير في المستقبل، وبإيلاء مزيد من الجهود لتطوير جودة العمليّة التعليميّة، حيث إنّ الآليّة التكنولوجيّة الحديثة التي يقوم عليها التعليم الإلكترونيّ هي الأكثر ملاءمة لروح العصر. فتسهم سهولةُ التواصل التي يؤمّنها التعليم الإلكترونيّ في تحفيز الطلّاب على المشاركة والتفاعل، وذلك بالعصف الذهنيّ الذي يُولِّد الطاقات الإبداعيّة ويُظهِرها. كما أنّها تُمكِّن المعلّم من مقارنة التطوّر الدراسيّ للطلّاب ومتابعته، بالإضافة إلى ما يتيحه التعليم الإلكترونيّ من تنويع لمنهجيّة التعليم وطرق الإيضاح، حسب نوعيّة الطلّاب وخصائصهم. فيتمكّن الطلّاب، من خلال المقرّرات الإلكترونيّة، من الاطّلاع المستمرّ على المحتوى الدراسيّ، ما يرفع من مستويات التحصيل الدراسيّ بالإجمال.

تتطلّب هذه النقلة المستقبليّة في مجال التعليم الإلكترونيّ توافر بعض الأمور الأساسيّة، من أهمّها:

1. الدعم الإداريّ السياسيّ للتعليم الإلكترونيّ. وذلك يقتضي وجود الأنظمة والتشريعات المرنة والمناسبة لمتطلّبات هذا التعليم.
2. تَوفّر خدمة الإنترنت، والتي تقتضي بدورها تَوفّر بنية تحتيّة تتناسب مع زيادة الطلب على خدمات تقنيّات المعلومات والاتّصالات.
3. بناء القدرات والطاقات البشريّة، بحيث تحتاج تطبيقات التعليم الإلكترونيّ إلى تَوفّر معلّمين يتحلّون بالمهارة والقدرة على التعامل مع التقنيّات الجديدة.
4. مساعدة القطاع الخاصّ والعامّ ومؤسّسات المجتمع المدنيّ للمؤسّسات التعليميّة.
5. تَوفّر المبالغ الماليّة اللازمة لدعم التعليم الإلكترونيّ.

***

بناءً على ما تقدّم، يبشّر التعليم الإلكترونيّ بمستقبل واعد في مجال التربية والتعليم. لكنّه يحتاج إلى متطلّبات تُسهِم في تخطّي الصعوبات وتذليلها، للوصول إلى الرقيّ في تقديم جودة عالية في التعليم المدرسيّ والجامعيّ. فمن الأهمّيّة بمكان، صياغة خطّة استراتيجيّة تسعى إلى تصميم نموذج جديد لتطوير تعليم إلكترونيّ يناسب الجميع.

من هنا، يجب على واضعي السياسات والحكومات ومصمّمي مواقع الشبكة الإلكترونيّة، توفير الحدّ الأدنى من متطلّبات التعليم الإلكترونيّ للطلاب والمعلّمين، وتنظيم مشاريع تُسهِم في دعم قدرة المؤسّسات التعليميّة على استخدام الأنظمة الحديثة. بالإضافة إلى ذلك، لا بدّ من عقد دورات تدريبيّة للمعلّمين بشكل دوريّ، وتعزيز ثقافة الجودة وتوعية المعلّمين وموظّفي المؤسّسات التعليميّة حول أهمّيّة التطوّر في استخدام الأنظمة التعليميّة الحديثة، من أجل رفع إمكانات الكوادر المؤهَّلة، وتحقيق التقدّم في المدارس.

تمارا محمد زهدي حدّاد
باحثة وكاتبة وصحفيّة
فلسطين

ملفّ العدد

لا مفرّ من التعليم المدمج ومقتضياته

الياس البرّاج

تواجه العودة إلى التعليم الوجاهيّ تحدّيات ومغريات تجريبيّة، لا تقلّ حساسيّة وأهمّيّة عن التحدّيات التي واجهتنا في التعليم عن بُعد إثر جائحة كورونا. لكنّنا وصلنا الآن، على الأرجح، إلى مرحلة صعوبة الفصل بين نوعي التعليم، بحكم مسار تاريخيّ كان لا بدّ أن يحصل عاجلًا أم آجلًا؛ فقد بدأ التعليم الإلكترونيّ المباشر قبل سنوات طويلة (17 سنة منذ بداية منصّات التعليم الإلكترونيّ). أمّا الإغلاق العام الذي سبّبته الجائحة، فقد فرض شموليّة التجربة وسرّع بتعميمها في مختلف أنحاء العالم. كان هذا التحوّل نوعًا من الصدمة غير المُتوقعَّة من حيث التوقيت والاستعداد، أدّت بدورها إلى إحداث أثر إيجابيّ في أطراف العمليّة التعليميّة على جميع المستويات.

رغم السلبيّات التي رافقت تجربة العامين الماضيين، فإنّ التحوّل السريع من التعليم الوجاهيّ إلى الإلكترونيّ، أتاح الفرصة أمام المعلّمين والطلّاب والأهل، بحسب نظريّة الحتميّة التكنولوجيّة، لاكتساب خبرات ومهارات تقنيّة ومزايا ومعطيات وبيانات صالحة مع الوقت، ساعدت على تكوين رؤى أكثر واقعيّة من كلّ ما رافق تجارب الجيل الأوّل من منصّات التعليم الإلكترونيّ. زخرت السنتان الماضيتان بكمّ ضخم من النجاح والتعثّر، ومن التجربة والخطأ، بحيث بات من الضرورة تطوير الرؤى والمفاهيم والآليّات، وتعظيم فوائد تلك التجارب، بصرف النظر عن الاتّجاه العامّ الحاليّ أو المستقبليّ لاستئناف التعليم الوجاهيّ.

من هنا، يتطرّق هذا المقال إلى طرح عدد من الخلاصات والمسائل المتّصلة بدور المدرسة، استنادًا إلى تجارب التعليم الإلكترونيّ، وتعليم الأبناء في المدارس، وتجربة الكاتب نفسه في التعليم الجامعيّ عن بعد.

مستقبل التعليم المدرسيّ

لم يعد بالإمكان الحديث عن العمليّة التعليميّة من دون الحديث عن التعليم المدمج، حتّى لو ضغطت السياساتُ والرؤى التربويّة من أجل استعادة المشهد المدرسيّ التقليديّ كما كان سابقًا؛ فقد اعتاد المعلّمون والطلّاب والأهالي على آليّات تواصل وتقييم إلكترونيّة تستمرّ وتنمو. وفي الوقت نفسه، فإنّ جزءًا كبيرًا من المحتوى التعليميّ أصبح رقميًّا في إنتاجه، وفي التفاعل معه أو النقاش حوله، إلى درجة الاستغناء الكلّيّ عن الإنتاج الورقيّ

في كثير من المدارس، لما يحقّقه ذلك من توفير في ميزانيّة الأسرة، أو في ميزانيّة وزارة التربية في دول الرعاية. وإذا أضفنا إلى ذلك ما يمكن توفيره من كلفة النقل وحفظ البيئة (يُقدَّر التوفير بـ90% من الطاقة و85% من انبعاثات ثاني أوكسيد الكربون) (Tamm, 2021)، فسيكون التعليم الإلكترونيّ مغريًا للغاية في دوائر القرار وإدارة الموارد على جميع المستويات.

في المقابل، ليس واردًا، حسب ما يبدو، الاستغناء كلّيًّا عن البناء المدرسيّ وآليّات عمله، ذلك أنّ الذهنيّة العامّة السائدة لدى أصحاب القرار، وفي ثقافة الناس وعاداتهم، ليست مهيّأة بعد لهذا التحوّل التامّ. والأهمّ من ذلك هو رغبتهم بالمحافظة على الأدوار الضروريّة للمدرسة التقليديّة في تحقيق البناء الاجتماعيّ للفرد، وفي تشكيل الولاء لدى الأجيال القادمة، باعتبارهم قوّة محرّكة للمستقبل.

من أجل ذلك، تجري إعادة التفكير في صيغة المدرسة في المستقبل، والأرجح أنّ التوصّل إلى رؤية محدّدة وجريئة قد يستغرق وقتًا طويلاً. وحتّى ذلك الحين، ستتفاوت درجة الدمج بين التعليم الإلكترونيّ والتعليم المدرسيّ من حالة إلى أخرى.

القواعد الجديدة للتعليم في المستقبل

تعزيز بُعد الفهم الإنسانيّ في التعليم

تفرض التقنيّات التواصليّة وتأثيراتها المتنوّعة تغييرًا حتميًّا على نظام المدرسة التقليديّ السائد عالميًّا منذ قرنين، والذي يرتكز إجمالًا على تلقين المعارف، وعلى لوائح وقوانين تعليميّة ومدرسيّة وأخلاقيّة صارمة. ومع الفضاء المفتوح على مصادر التعليم الإلكترونيّ والفضاء الرقميّ عمومًا، والذي أتاح آفاقًا واسعة أمام كلّ متّصل بالإنترنت، أصبح الفهم الإنسانيّ يفرض نفسه أكثر فأكثر، على المدرسة ذات النظام الدراسيّ التقليديّ، ما ينعكس على القوانين العامّة لوزارات التربية والتعليم والإدارات المحلّيّة، وعلى المناهج والهيئات التعليميّة.

كان التعليم، في التاريخ المعاصر، مُسيَّرًا ضمن آليّات الدولة وأجهزتها، بهدف تخريج أجيال موالية للتقاليد والعادات والمعتقدات الراسخة، ولا سيّما في الدول القوميّة أو الأنظمة المُوجَّهة. أمّا اليوم، فيرى كثير من الباحثين، ضمن نطاق حديثهم عن علاقة التربية بالتكنولوجيا، ضرورةَ تعزيز رسالة المدرسة الإنسانيّة، والتفكير في تعزيزها في المستقبل وتهيئتها وبنائها، وكيفيّة تطوير بنية ملائمة لتعامل إنسانيّ في واقع الحياة المدرسيّة (المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، 2022).

تتداخل اليوم جميع الممارسات المرتبطة بالفضاء الرقميّ خارج المدرسة، مع الفضاء المدرسيّ. وهذا ما يضع البيئة المدرسيّة أمام ضرورة وجود تطوّر في إعلاء قيمة البُعد الإنسانيّ في المدرسة، ولو على حساب العناصر القانونيّة والاقتصاديّة والتقنيّة. ينشأ عن ذلك ضرورة اعتبار الوسائل الرقميّة عوامل معزّزة للقيم الإنسانية في الفضاء المدرسيّ. ومن المفترض أن يضمّ الانتقال من الوعظ إلى الفهم الإنسانيّ جميعَ الفاعلين في العمليّة التربويّة والتعليميّة. وهنا، يوصي العديد من المختصّين بعمل جماعيّ محلّيّ، لإحياء مناخ إنسانيّ ملائم للتعليم، مع الإشارة إلى ضرورة أن يعي كلّ طرف في العمليّة التربويّة أنّه لا يمكنه التحرّك بشكل فرديّ، بل يجب أن تكون مبادراته جزءًا من العمل الجماعيّ المحليّ (المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، 2022).

مركزيّة الطالب في عمليّة التعلّم

بعد أن كان المعلّم محور العمليّة التعليميّة في المدرسة التقليديّة، من حيث النظم والطرق والمناهج، زادت في السنوات الأخيرة، نتيجة ثورة تكنولوجيّات التعليم والاتّصال وشبكات التواصل والألعاب الإلكترونيّة، دعوات الخبراء ومخطّطي السياسات التعليميّة إلى جعل الطالب محور عمليّة التعلّم. يشير ذلك، وفق تحليل معطيات من تجاربنا الشخصيّة ورؤى عدد من الخبراء، إلى عدّة أمور يمكن اختصارها بثلاث نقاط:

1. كلّ طالب يجب أن يكون محطّ اهتمام مُركَّز ومتابعة يوميّة حثيثة. تعزّزت النزعة الفرديّة لدى النشء والأطفال من مواليد الألفيّة الثالثة، أكثر من الأجيال السابقة، نتيجة احتكاكهم الكثيف بالعالم الافتراضيّ وخياراته الفائضة. يؤدّي ذلك إلى اهتزاز الرقابة الاجتماعيّة والرسميّة على كلّ طالب، ما يلقي على التعليم مسؤوليّة استثنائيّة لمواكبة كلّ طالب ورعاية خصوصيّته. وهذا الأمر يؤدّي إلى حصول تغييرات في المحتوى المدرسيّ، وفي طرق التواصل بين الإدارة والمعلّمين والأهل من جهة، وبين الطالب من جهة ثانية.
2. أتاحت منصّات التعليم الإلكترونيّ كمًّا هائلاً من البيانات عن كلّ طالب، يمكن، بتحليلها إداريًّا وتحديث معطياتها ومخرجاتها، الحصول على نتائج غير مسبوقة، لم تكن مطلقًا في وارد الإدارات التي اعتادت التقييم العامّ، السنويّ أو الفصليّ في أحسن الأحوال. وفّرت هذه المنصّات أدوات نوعيّة وكمّيّة تفوق التوقّعات، مثل قياس اهتمامات كلّ طالب، ومدى انتباهه وتفاعله أو لامبالاته. تساعد نتائج اختباراته جميع المعنيّين على وضع توجيهات وتوصيات دقيقة للغاية، ومناسبة لكلّ طالب، لا تطال أداء الطالب العامّ فحسب، بل تتعدّى ذلك إلى دراسة فعاليّة كلّ محتوى أو كتاب مدرسيّ، إلى جانب النتائج التي يمكن أن توفّرها المقارنة بين أداء معلّمي مادّة دراسيّة واحدة. وبالتالي، ليس من الجائز التخلّي عن مثل هذا الكسب الثمين، والذي يوجب على المدرسة، في تعليمها الوجاهيّ، ألّا تقطع مع تلك البيانات المُجمَّعة خلال السنتين الماضيتين، نظرًا لفوائدها العظيمة في تحقيق عمليّة التقييم.
3. التعامل بمسؤوليّة وروح جديدة مع استخدامات الطلّاب للوسائل الرقميّة وشبكات التواصل، ولا سيّما بعد أن أثبتت التجارب نشوء كثير من الإشكالات، مثل الاستياء من آراء بعض الطلّاب حيال بعض المعلّمين أو المدرسة.

***

في النهاية، هناك الكثير من النقاط والعناصر الأخرى التي كانت محطّ اختبار في السنتين الماضيتين، والتي يجب أن تكون محطّ اهتمام مراكز قرار التعليم، ومنها ما يخصّ جودة المحتوى ومهارات المعلّمين وكفاءتهم وموقع الإدارة، ولكنّها نقاط تتطلّب أبحاثًا أخرى. كما تجدر الإشارة إلى أنّ التعليم الإلكترونيّ الذي فرض نفسه علينا، برغم إيجابيّاته الكثيرة التي ذكرنا بعضها، لا يخلو من السلبيّات التي لا يمكن إغفالها (Tamm, 2022)، والتي يُبرِّر بعضها استمرار النموذج الدراسيّ التقليديّ، شرط تطوّره واستيعابه للمتغيّرات المتواصلة.

وعليه، فإنّ العودة إلى الوراء باتت خارج سياق التاريخ، أو لا يمكن أن تكون مجرّد استعادة للماضي. نحن أمام معادلة جديدة، بإيجابيّاتها وسلبيّاتها، وبتسهيلاتها ومعوّقاتها، فما حصل ترك تأثيرات تلقي بثقلها على التعليم ومناخاته، بكلّ أشكاله ونشاطاته.

الياس البرّاج
أستاذ جامعيّ
لبنان

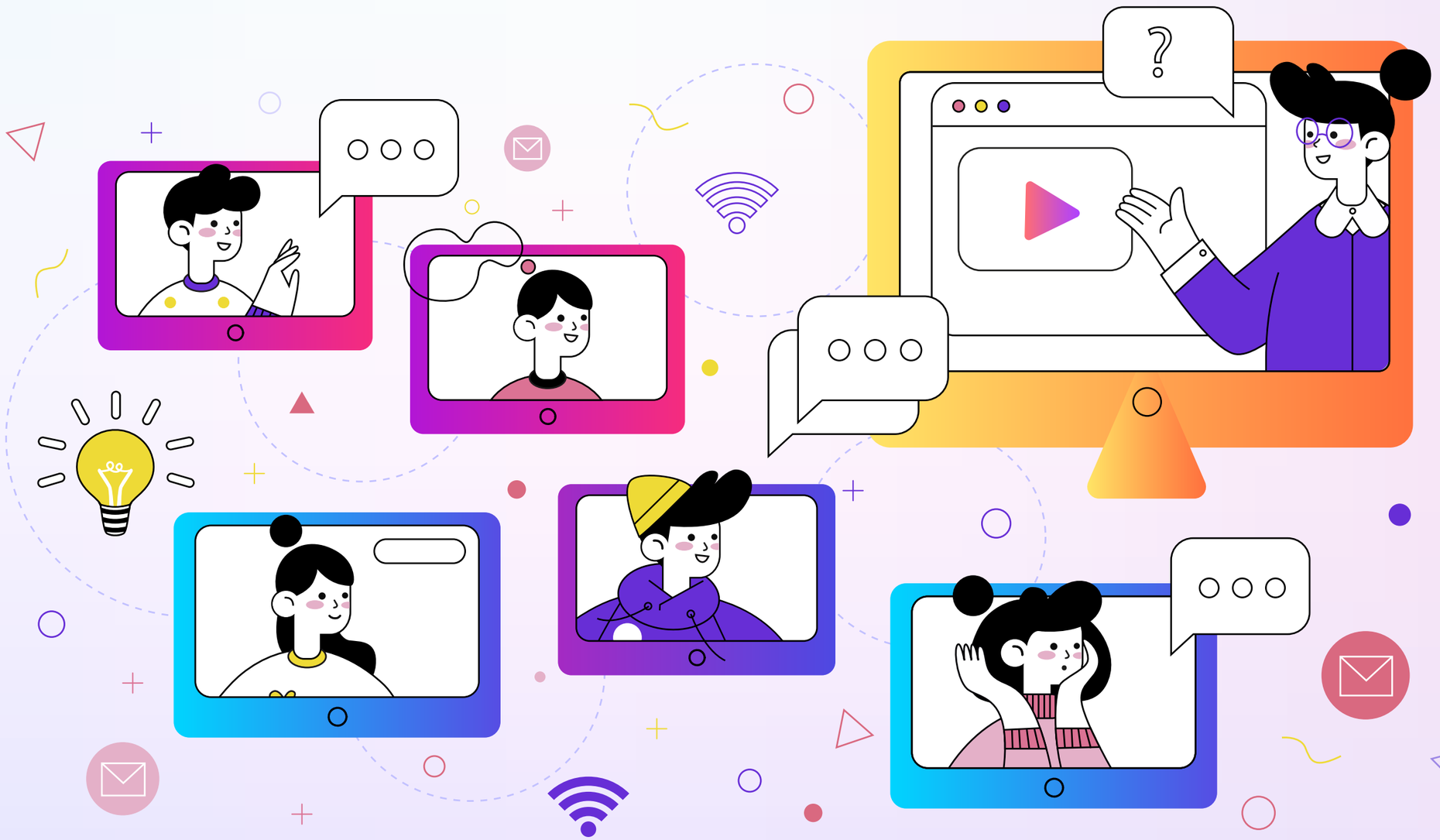
المراجع

- مجلة Administration & Education ملف خاصّ منشور مترجمًا بعنوان "التعليم والتكنولوجيا" في 'الثقافة العالمية" الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مايو-يونيو 2022، رقم 209
- Tamm, S. (November, 2021). 10 Major Advantages of E-Learning. *e.student.org*. https://e-student.org/advantages-of-e-learning/
- Tamm, S. (January, 2022). Biggest Disadvantages of E-Learning. *e.student.org*. https://e-student.org/disad-

ملفّ العدد

استراتيجيّات دعم طلبة صعوبات التعلّم

دينا حسنين



لعلّ طلبة الصعوبات التعلّميّة هم أكثر الفئات التي تحتاج إلى التفاعل المباشر في التعلّم، وإلى الكثير من الأدوات والاستراتيجيّات الملموسة والمحسوسة التي تعتمد على ما يُسمَّى بالتكامل الحسّيّ، حتّى تتطوّر مهاراتهم بشكل فعّال. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يعاني تأخّرًا لغويًّا يحتاج إلى تدريبات مباشِرة لتحسين أعضاء النطق، حتّى يستطيع إنتاج الأصوات بالشكل الصحيح. والطفل الذي يعاني عسرَ الكتابة يحتاج إلى أدوات حسّيّة تساعده على الكتابة. وكذلك الأمر مع أطفال التوحّد وفرط الحركة وتشتّت الانتباه، فهم بحاجة إلى الكثير من الوسائل والمصادر المتنوّعة التي تراعي قدراتهم وتجذب انتباههم، فتساعدهم على زيادة التركيز.

لكن، وعلى رغم الصعوبات التي يتعرّض لها هؤلاء الطلبة، تمكّنّا في مدرستنا من ابتكار الحلول البديلة خلال فترة التعليم عن بعد، والذي حرصنا على الاستمرار في استخدامه في ممارستنا مع الطلبة بعد العودة إلى التعليم الوجاهيّ، وذلك نظرًا لمدى نجاعته في مختلف الظروف. من هنا، نسلّط الضوء في هذا المقال على الاستراتيجيّات التي اتّبعناها مع طلبة الصعوبات التعلّميّة في التعليم عن بعد والتعليم الوجاهيّ على حدّ سواء.

استراتيجيّة العمل مع أهالي الطلبة

اقتضى التعليم عن بُعد العملَ مع الأهل بشكل مباشر، إذ أصبحوا شركاء فاعلين في دعم الطلبة. أرسلنا أوراق عمل ونشاطات متنوّعة إلى الأهل حتّى يقوموا بتنفيذها مع أبنائهم في البيت، وذلك بعد إرسال فيديوهات توضيحيّة لتقديم استراتيجيّات عمليّة تساعد الأهل على دعم أبنائهم في البيت. وذلك عكس ما كان يحدث قبل التعليم عن بعد، حيث كانت الاستراتيجيّات التي نشاركها مع الأهل مجرّد شرح نظريّ، من خلال المحاضرات والاجتماعات وورش العمل. شملت النشاطاتُ المرسلة المهاراتِ النمائيّة، مثل التركيز والانتباه

والذاكرة والمهارات اللغويّة، بالإضافة إلى المهارات الأكاديميّة. وبهذا، حوّلنا، نحن والأهل، المنازل إلى بيئة تعليميّة بكلّ ما في الكلمة من معنى.

وفي مثال توضيحيّ، أذكر طفلًا عانى مشكلاتٍ في النطق، واحتاج إلى تدريبات لتحفيز أعضاء النطق على إنتاج الصوت من مخرجه السليم. فاتّبعنا، لتحقيق ذلك، أسلوب النمذجة والتقليد، حيث استعان أعضاء الفريق بأبنائهم وبناتهم في البيوت لتمثيل الأدوار. بالإضافة إلى تسجيل الفيديوهات التي شرحت عمل الأخصّائيّ مع طفله، والأدوات المطلوبة، وكيفيّة التدريب على استخدام أعضاء النطق استخدامًا سليمًا، من أجل أن تكون الصورة واضحة للأهل في تنفيذ المطلوب مع أبنائهم. كذلك، تطلّبت مساعدة الطفل الذي يعاني مشكلات أكاديميّة في مهارات القراءة والكتابة، تزويدَ الأهل بالاستراتيجيّات التي تساعد في عمليّة تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتيّة، ممّا يُسهِّل على الطالب القراءة والكتابة. شاركنا الأهل الطرق العمليّة التي ساعدت الطفل على ربط الأحرف والكتابة بالاتّجاهات الصحيحة، بالإضافة إلى استراتيجيّات عمليّة لتقوية العضلات الدقيقة التي ساعدت الأطفال على إمساك القلم.

وبرغم صعوبة هذه الطرق والاستراتيجيّات على الأهل، لما تفرضه من ثقل أكاديميّ وضغط نفسيّ في ذلك الوقت، إلّا أنّ أغلبهم أظهر تعاونًا إيجابيًّا في دعم أبنائهم في البيت، وأرسلوا فيديوهات توثّق عملهم مع أطفالهم في البيت. وكانت هذه المرّة الأولى التي يتعرّف فيها الأهل إلى نقاط القوّة والضعف لدى أبنائهم تعرُّفًا مباشرًا، فضلًا عن إدراكهم المشكلات والتحدّيات التي يعانيها أبناؤهم، وكيفيّة مساعدتهم ودعمهم بشكل عمليّ.

استراتيجيّة توظيف المنصّات الإلكترونيّة

من جهة أخرى، فرضت مواكبة التطوّر وتفعيل التكنولوجيا في دعم طلبة صعوبات التعلّم نفسها؛ فوظّفنا المنصّات الإلكترونيّة، وقدّمنا جلسات افتراضيّة بين الطفل والأخصّائيّ. شملت هذه المنصّات مواد ومصادر متنوّعة ذات مؤثّرات صوتيّة وحركيّة، أسهمت في دعم الطلبة أثناء الجلسات الافتراضيّة. وتمثّل التحدّي الكبير في خلق جلسة شيّقة وممتعة لجذب الطالب، إذ إنّ المحاضرة المباشرة القائمة على التلقين لا تصلح في هذه الحالة.

بالإضافة إلى ذلك، أدّت المنصّات الإلكترونيّة دورًا في عمليّة التواصل وتنسيق الاجتماعات، إذ لم يكن من السهل تحديد وقت يناسب جميع الأشخاص المعنيّين بالحضور. ولكنّ الأمر أصبح أسهل في ظلّ جائحة كورونا، حيث يكون الحضور عبر المنصّات الإلكترونيّة، مثل منصة زووم، والتي ساعدت على عقد الاجتماعات، فأصبح باستطاعة الجميع الحضور من أيّ مكان في العالم من دون التقيّد بمكان محدّد. كما أفاد عقد الاجتماعات عبر المنصّات في تسجيل الاجتماعات، بهدف الرجوع إليها في أيّ وقت للاطّلاع على النقاط التي تحتاج إلى المزيد من الإيضاح.

استراتيجيّات فعّالة تمّ تطويرها أثناء الجائحة

لا شكّ في أنّ عودة الحياة إلى شكلها الطبيعيّ أعاد النبض إلى قلوبنا، ولكن لا يمكننا إغفال الإيجابيّات الناتجة عن التعلّم عن بعد، بكلّ ما اتّسم به من خصائص، مثل المرونة والاستمراريّة والتعلّم الفعّال، وذلك باستخدام الحواسّ المتعدّدة. فضلًا عمّا حقّقه من تطوّر في شخصيّة الطالب، وجعلها أكثر استقلاليّة وتحمّلًا للمسؤوليّة. لذلك، حرصنا، كمختصّين في مجال التربية الخاصّة، على استخدام هذه الاستراتيجيّات أثناء فترة التعليم عن بعد. من هنا، أرسلنا المواد والنشاطات إلى الأهل مع تسجيل فيديو توضيحيّ، حتّى لا ينقطع الأهل عن متابعة تطوّر أداء أبنائهم. كما ساعدت هذه النشاطات على توحيد العمل بين ما يتمّ التدريب عليه في المدرسة وفي البيت، ولا سيّما مع الطلّاب الذين يعمل معهم معلّم خاصّ في البيت. ولم ننسَ إرسال أهداف الجلسات قبل بداية كلّ أسبوع، لكي يجهّز الأهل الموادّ المطلوبة للجلسات الافتراضيّة.

بعد عودة التعلّم الوجاهيّ، تابعنا إرسال أهداف الجلسات، إذ أصبح ذلك مطلب الأهل. والجدير بالذكر أنّ الجلسات الافتراضيّة كانت جميعها مسجّلة، ما أتاح للأهل الرجوع إليها في أيّ وقت، لمراجعة المفاهيم مرّة أخرى مع الطلبة. ساعد ذلك بدوره في عمليّة دعم الطفل، والحفاظ بشكل كبير على مستوى تطوّره، لأنّ طلبة الصعوبات التعلّميّة بحاجة دائمة إلى التكرار لتثبيت المفاهيم التي يتلقّونها. كما ساعد تسجيل الجلسات على فهم الأهل هدف الجلسة ومحتواها، ومتابعة تطوّر أطفالهم، فأصبحوا على وعي كامل بطبيعة عمل قسم الدعم، وبتوقّعاتهم تجاه أبنائهم.

إضافة إلى ذلك، حرصنا على تسجيل بعض الجلسات الفرديّة وإرسالها إلى الأهل، لنسهّل عليهم دعم أبنائهم في البيت، ولا سيّما في ما يتّصل بالمفاهيم التي تحتاج إلى استراتيجيّات من المختصّين. كما حرصنا على أن تتمّ الاجتماعات واللقاءات بشكل افتراضيّ، من خلال المنصّات، لسهولة تحديد موعد اللقاء من دون التقيّد بمكان. فأصبح اليوم باستطاعة وليّ الأمر متابعة أبنائه، حتّى لو لم يكن في البلد نفسه. ويكمن الهدف من الاستمرار في استخدام التقنيّات المذكورة في تعزيز مفهوم التطوّر المستمرّ، والتفكير خارج الصندوق، والاستعداد لأيّ ظروف تجعلنا ننتقل مرّة أخرى إلى التعلّم عن بعد.

الأمر اللافت للنظر كان قدرة بعض طلبة الصعوبات التعلّميّة على التأقلم والمرونة والقابليّة للتغيير وتحمّل المسؤوليّة. ظهر ذلك بوضوح خلال فترة التعلّم عن بعد، حيث لاحظنا قدرة الطلبة على الانضمام إلى حصصهم بشكل مستقلّ، وتذكّر الأوقات والموادّ من دون الاستعانة بأولياء أمورهم. أصبح الطالب فعّالًا أكثر، وهذا ما نسمّيه بلغة البكالوريا الدوليّة صوت الطالب، إذ أصبح هو محور الجلسة لا المعلّم، مع تقديم بعض التوجيهات له، كأن يُحضِّر الطالب نشاطًا في البيت عن هدف الجلسة، ثمّ يأتي به إلى المدرسة ويفتتح الجلسة، مبيّنًا ما فعله.

***

في النهاية، نجد أنّ الجائحة استُثمِرت في كلّ من المعلّم والأهل والطالب؛ فالأهل أصبحوا شركاء فعّالين في دعم أطفالهم، والمعلم أصبح أكثر ابتكارًا وتفكيرًا خارج الصندوق، والطالب أثبت قدرته على التأقلم والمرونة، ولا سيّما طلبة الصعوبات التعلّميّة. كما عزّزت الجائحة مفهوم الاستمراريّة، حيث لم يعد من داعٍ لتعليق الدراسة بسبب مرض أو سفر أو سوء أحوال جويّة.

دينا حسنين
منسّقة قسم لدعم التعلّم
مصر/ قطر

الأعقـاب: تعليـم ما بعـد الجائحة "نظــرة إلى التحــوّلات التعليميّــة والــدروس المســتفادة"

يوسف حراش

لعلّ المتمعِّن في جائحة كورونا اليوم، يدرك أنّها لا تعدو أن تكون درسًا من دروس الحياة، سبقته العديد من الدروس المشابهة، وأنّه من الحريّ بنا، أفرادًا وجماعات، أن نأخذ بالعبر والدروس المُستَخلَصة من هذه التجربة القاسية، حتّى نستطيع المضيّ قدمًا في رحلة الحياة. وهذا جوهر ما نحاول أن نعلِّمه لطلّابنا اليوم في المدارس، حيث إنّ المشكلات والتحدّيات والأزمات هي فرص تعلُّم حقيقيّة، يجب ألّا نغفل عنها حتّى نغدو أكثر حنكة ونضجًا، وأقدر على خوض غمار الحياة بثقة ورزانة. فالمعلّم الجيّد يعرف أنّه لا ينفكّ يتعلّم دروسًا جديدة، شأنه في ذلك شأن الطالب الذي يعمل على تعليمه وتربيته.

من أجل ذلك، يتوجّب علينا اليوم، كمعلّمين وقادة في مجال التعليم، أن نقف وقفة نتأمّل فيها التغيّرات التي طرأت على التعليم بعد جائحة كورونا، وكيف أصبح للتعليم واقع جديد يتطلَّب منّا التأقلم السريع والتعاون الدائم. وعليه، أشير في هذا المقال إلى بعض التحوّلات العميقة التي فرضتها الجائحة على واقع التعليم اليوم، ذاكرًا أهمّ الدروس المستفادة منها، والتي يجب على كلّ عامل في المجال التربويّ أن يكون على دراية بها، من أجل ضمان نجاح رسالة التعليم.

التغيّرات التي طرأت على التعليم بعد الجائحة

لا يختلف اثنان على أنّ التعليم في جميع أنحاء العالم كان من أوّل المتضرّرين من جائحة كورونا منذ بداياتها الأولى، فرغم الجهود الحثيثة التي بذلتها الحكومات والمدارس لتخفيف وطأة الجائحة على القطاع التربويّ، لم يكن سهلًا على المعلّمين مواكبة هذا الحدث العالميّ. أدّى ذلك إلى تغيّر بعض ملامح التعليم بدرجات متفاوتة، وبعض تلك التغيّرات لا تزال حاضرة اليوم، ولا يبدو أنّها ستزول قريبًا. وتتمثّل أبرزها بالنقاط الآتية:

التعليم الرقميّ والتعليم عن بعد: واقع جديد لا مفرّ منه

قدّمت العديد من المؤسّسات التعليميّة في بعض الدول شكلًا من أشكال التعليم الإلكترونيّ، قبل جائحة كورونا، كخيار للمتعلّمين الذين لا تسمح لهم ظروفهم بحضور الدروس وجاهيًّا. ولم يكن الإقبال على هذا النمط من التعليم واسعًا، ولم تكن العديد من الجهات الرسميّة تعترف به، وشكّ كثيرون في مدى فاعليّته وفضّلوا عدم اعتماده. لكنّ الجائحة خلقت واقعًا مختلفًا تمامًا، إذ أصبح التعليم عن بعد الملجأ الأوّل والحلّ

الوحيد للواقع الجديد. أفاد المؤتمر الاقتصاديّ العالميّ (2020) أنّ أسعار سوق التعليم الإلكترونيّ، بما يشمله من تطبيقات ومصادر تعليميّة إلكترونيّة، ستقفز من 18.66 مليار دولار في سنة 2019 إلى حوالي 350 مليار دولار في سنة 2025. الأمر الذي يدلّ على مدى جدّيّة هذا التحوّل العميق، وارتباطه الحتميّ بمجال التعليم في المستقبل. ولا يقتصر هذا التغيير على استخدام التكنولوجيا في التعليم استخدامًا يحفظ التباعد بين الطلّاب والمدارس، بل يتعدّاه إلى ضرورة تغيير مسار التعليم، من الاعتماد على الأساليب التقليديّة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، إلى التعليم المُعتمِد على تلقين المهارات والتفكير الناقد.

توفير الرفاه المدرسيّ للطلّاب لم يعد مجرّد مجهود إضافيّ

تربط مراكز الدراسة البريطانيّة (2022) مفهوم رفاه الطلّاب بسلامتهم وأمنهم وسعادتهم، ذلك أنّ التعلّم يصبح أسهل إذا شعر الطالب بالسعادة والراحة والرضا. كان الرفاه المدرسيّ، قبل الجائحة، مجرّد مفهوم نظريّ يُدرَّس في الجامعات، ولا يحظى بالاهتمام اللازم في الكثير من دول العالم. كما أنّ تطبيق المفهوم لم يكن سهلًا، ولا ذا أولويّة لدى القائمين على التعليم في شتّى أنحاء العالم. لكن، عندما هدّدت الجائحة بعض الشروط الأساسيّة الواجب توافرها في أيّ بيئة تعليميّة، مثل الأمن والسلامة، أعدنا التفكير في طريقة تعاملنا مع مفهوم الرفاه المدرسيّ، والذي صار بين عشيّة وضحاها مسؤوليّة المجتمع كلّه. لذلك، أصبح توفير الرعاية اللازمة للطالب أمرًا ضروريًّا لحفظه من التأثّر السلبيّ بمحيط سلبيّ ما.

في هذا السياق، تذكر كارديرو (2021) أنّ اكتشاف حاجتنا إلى المزيد من الاهتمام بصحّة طلّابنا الجسديّة والنفسيّة والعقليّة على حدّ السواء كان من أهمّ تأثيرات الجائحة الأخيرة؛ فصحّتهم هذه هي الأساس الذي يُبنَى عليه نجاح أهداف التعليم، الأمر الذي يدعو إلى دعم المناهج والبرامج التعليميّة بمساقات عن التعليم الاجتماعيّ والوجدانيّ للأطفال والمراهقين والكبار، لمحاربة المشكلات الشائعة بين الطلّاب، مثل التشتّت والاكتئاب والوحدة والانتحار.

المعلّم: دور ومهارات جديدة للتعامل مع واقع جديد

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ دور المعلّم، في عصر ما بعد الجائحة، سيكون النقطة المحوريّة في دائرة التحوّلات التي نشهدها في مجال التعليم، ذلك أنّ للمعلّم دورًا رئيسًا في تطبيق التغيّرات التي يمليها الوضع الراهن. فلم يعد المعلّم مصدرًا للمعرفة فحسب، بل قائدًا للطلّاب ومُدرِّبًا لهم وحجر الزاوية في تمكينهم من إتقان المهارات اللازمة، لجعلهم طلّابًا قادرين على اكتساب معارف ومهارات جديدة اكتسابًا ذاتيًّا. هذا الدور، وإن لم يكن جديدًا في مفاهيم التربية والتعليم، أصبح ضرورة ملحّة اليوم في ظلّ ما نشهده من تحوّلات في أنماط التعليم ومناهجه، ولم يعد هناك مجال لتجاهله، لأنّ ذلك يؤخِّرنا عن اللحاق بركب النظم التعليميّة الناجحة، وتردّي مستوى التعليم ومخرجاته.

يقتضي تأقلم النظم التعليميّة مع ما يتطلّبه واقع التعليم اليوم إتقان المعلّمين مهارات تربويّة جديدة، مثل: تكييف المحتوى التعليميّ، وإجراء التقييم التكوينيّ، واعتماد إجراءات عمل جديدة، والتعامل مع أدوات التخطيط التي تُشجِّع الطالب على التفكير المستمرّ والاستكشاف والتعلّم (اليونسكو وآخرون، 2022). من أجل ذلك سعت الكثير من الحكومات والمؤسّسات التعليميّة إلى توفير حزم تدريب وتطوير مهنيّ للمعلّمين، لمواكبة هذا التغيّر السريع، ولكنّ الطريق لا يزال طويلًا أمام تحقيق أهداف التغيّر بشكل كامل.

التعليم: الدروس المستفادة من الجائحة

أهمّيّة دور القيادة المدرسيّة في التعامل مع الأزمات

أظهرت جائحة كورونا قدر المسؤوليّة الملقاة على عاتق القيادة المدرسيّة خلال الأزمات. وممّا لا شكّ فيه أنّ هذه المسؤوليّة كبيرة، وتتطلّب وجود قادة أكفّاء ومحنّكين، لتوجيه التعليم توجيهًا صحيحًا والارتقاء به. لوحظ ذلك منذ بداية الجائحة، حيث إنّ الأزمات تفرض على القادة في المدارس توظيف المهارات والأساليب القياديّة الفعّالة، والتي يلخصّها الطوال (2020) بالآتي:

- القدرة على التأقلم والمرونة.
- حسم اتّخاذ القرارات.
- وضوح الرؤية المستقبليّة.
- تعزيز العلاقات والتعاون المشترك.
- التواصل باستمرار ووضوح.
- توزيع المسؤوليّات بشكل فاعل (القيادة المشتركة).

ضرورة تجهيز المدارس وبنيتها التحتيّة شرط لنجاح التعليم

كان ضعف تجهيز المدارس المعضلة الكبرى التي واجهت التعليم في الكثير من الدول، إثر جائحة كورونا. وعلى الرغم من تعدّد أسباب العجز عن إيجاد حلول لهذه المشكلة، تبقى النتيجة واحدة، وتتمثّل في تهميش السياسيّين قطاع التعليم.

فأبسط احتياجات المدارس، مثل المياه والصرف الصحّيّ، لا تزال غير متوفّرة في الكثير من المؤسّسات التعليميّة في العالم. وهذا ما يوكّده تقرير فريق مراقبة التعليم العالميّ (2016)، والذي يشير إلى أنّ نصف المدارس في العالم لم توفِّر إمدادات مياه سنة 2013. وبالتالي، كيف يعقل لهذه المدارس أن تكون قادرة على مجابهة أزمة صحّيّة، مثل التي شهدها العالم سنة 2020؟ وكيف يمكننا الحديث عن دمج التكنولوجيا في التعليم في مدارس لا تستطيع توفير المياه لطلّابها وموظّفيها؟

من هنا، يتعيّن علينا العمل بجهد لإيجاد الحلول الواقعيّة التي تصحّح سوء التقدير الحاصل في أحقيّة قطاع التعليم، بمزيد من الاهتمام والدعم.

التطوير المهنيّ للمعلّمين: سبيل لاستدامة التعليم وازدهاره

يدرك المعلّم بعد تخرّجه أنّه لا ينفكّ يتعلّم داخل المدرسة وخارجها، حيث يضمن هذا التعلّم المستمرّ التجديد المعرفيّ والتقنيّ المتواصل، وتنتج عنه مواكبة كلّ جديد في هذا المجال من جهة، وزيادة القدرة على التطوّر والتأقلم من جهة أخرى. يؤدّي ذلك إلى حصول المتعلّمين على تكوين أكاديميّ حديث يلبّي احتياجات عصرهم. وقد برزت لدى المعلّمين، خلال جائحة كورونا، حاجة ملحّة إلى اكتساب معارف وتطوير مهارات وتقنيّات لم تكن موجودة لديهم. ولم يكن تحصيل هذه المهارات خيارًا، بل ضرورة فرضتها التحدّيات الراهنة، كوسيلة للـتأقلم وتقديم أحسن مستوى تعليم ممكن ومناسب للظروف التي شهدها العالم.

وبرغم أنّ عددًا من المعلّمين اعتمدوا على أنفسهم في تطوير ذاتهم، نظرًا لتراكم الخبرات والتجارب لديهم التي تسمح باختصار الجهد والوقت، إلّا أنّ التطوير المهنيّ المؤسّسيّ المُنظَّم والمُمنهَج يبقى أكثر تأثيرًا وشمولًا. فقد شكّل التطوير المهنيّ وسيلة جوهريّة دعمت التعليم خلال الأزمة الصحّيّة، ولا بدّ أن تستمرّ الجهود بعدها لتحقيق نتائج أكبر.

***

لا شكّ في أنّ الجائحة الأخيرة كانت ضيفًا ثقيلاً على الجميع، وأثّرت سلبًا في مجتمعاتنا كلّها. لكنّ أحد الأمور الفريدة التي شهدناها، تكاتُف أطياف المجتمع المختلفة وتعاونهم لمواجهة التهديد الحقيقيّ الذي شكّلته هذه الجائحة، ولا سيّما أنّ هذه الأزمة كانت الأولى من نوعها بالنسبة إلى الجيل الجديد.

كان الترابط الذي حصل في مجال التعليم أبرز أوجه الترابط الاجتماعيّ الذي نتحدّث عنه، حيث نرى ما بذله السياسيّون والقائمون على التعليم والأهل والطلّاب من جهود مشتركة، بهدف تجاوز هذه العقبة وإنقاذ مسار التعليم. يعود ذلك، في جوهره، إلى تيقّننا أنّه لا يوجد خيار أمامنا سوى التعاون والوقوف جنبًا إلى جنب من أجل التعليم، بالإضافة الى إدراكنا أنّ التعليم هو المنبع الوحيد الذي تنهل منه الكفاءات التي غدونا في أمسّ الحاجة إليها في وقت الأزمة. وعليه، فإذا أردنا نهضة حقيقيّة في مجال التعليم ونجاحًا في تحقيق أهدافه، فلا بدّ أن يتحمّل كلّ طرف في المجتمع دوره كاملًا، من أجل تقديم الأفضل في المستقبل.

يوسف حراش
مساعد المدير العامّ للشؤون الإداريّة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
الجزائر/ قطر

المراجع

- الطوال، عماد. (2020). ما هو دور القيادة المدرسيّة في ظلّ الأزمات؟ *البطريركيّة اللاتينيّة*. [إنترنت]
- كارديرو، د.ل. (2021). التعليم لأجل الرفاه: الحاجة إلى التعليم النظامي الاجتماعي والوجداني والقيادة المحفّزة. *تعطّل التعليم وإعادة تصوّره*. 74-79. [إنترنت]
- فريق مراقبة التعليم العالمي. (2016). البنية التحتيّة للمدرسة. *التقرير العالمي لرصد التعليم -2016 التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع*. 209-308. [إنترنت]
- المؤتمر الاقتصادي العالمي. (2020). *جائحة كوفيد 19 غيّرت التعليم إلى الأبد وهذه هي الطريقة*. [إنترنت]
- مراكز الدراسة البريطانيّة. (2022). *رفاه الطلّاب*. [إنترنت]
- اليونيسكو، اليونيسف، والبنك الدولي. (2022). التعلّم بسب كوفيد- 19: إعادة بناء التعلّم الجيّد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. *منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة*. [إنترنت]

أهمّيّة التغذية الراجعة المستمرّة إثر جائحة كورونا وبعدها

محمّد تيسير الزعبي

التقى خبراء التربية عند أهمّيّة تلقّي الطالب تغذية راجعة بنّاءة (عامر، 2013)، توجّهه وترشده نحو تحسين أدائه، مهما كان نوعها. وهذا ما يجعل التغذية الراجعة نافعة، حتّى لا تبقى مجرّد إجراء ينفّذه المعلّم من دون النظر إلى الفائدة التي يحقّقها للطالب. من هنا، تُعرَّف التغذية الراجعة بأنّها: "المعلومات التي تقدَّم إلى المتعلّم بهدف تثبيت نقاط القوّة، والتغلّب على نقاط الضعف وتجنّبها مستقبلًا" (مصطفى، 2017، ص 33). فالتعليم ليس مجرّد تقديم المعارف الموجودة في الكتب المنهجيّة، بل يتّسع ويمتدّ ليُشكِّل شخصيّة المتعلّم في الجوانب كافّة، وهذا التشكيل يتضمّن النصائح والتوجيهات التي تُبرِز نقاط القوّة وتُطوِّر مجالات التحسين.

يهدف هذا المقال إلى تبيان أهمّيّة تقديم التغذية الراجعة تقديمًا مستمرًّا، وذلك في عمليّة التعليم عن بعد إثر جائحة كورونا، وفي التعليم الوجاهيّ بعدها. لذلك، بدأنا المقال بالحديث عن واقع التغذية الراجعة قبل ظهور الجائحة، ثمّ بيّنّا ازدياد أهمّيّتها إثر الجائحة، والتي كشفت ضرورتها لدى المعلّم كما الطالب.

التغذية الراجعة قبل الجائحة

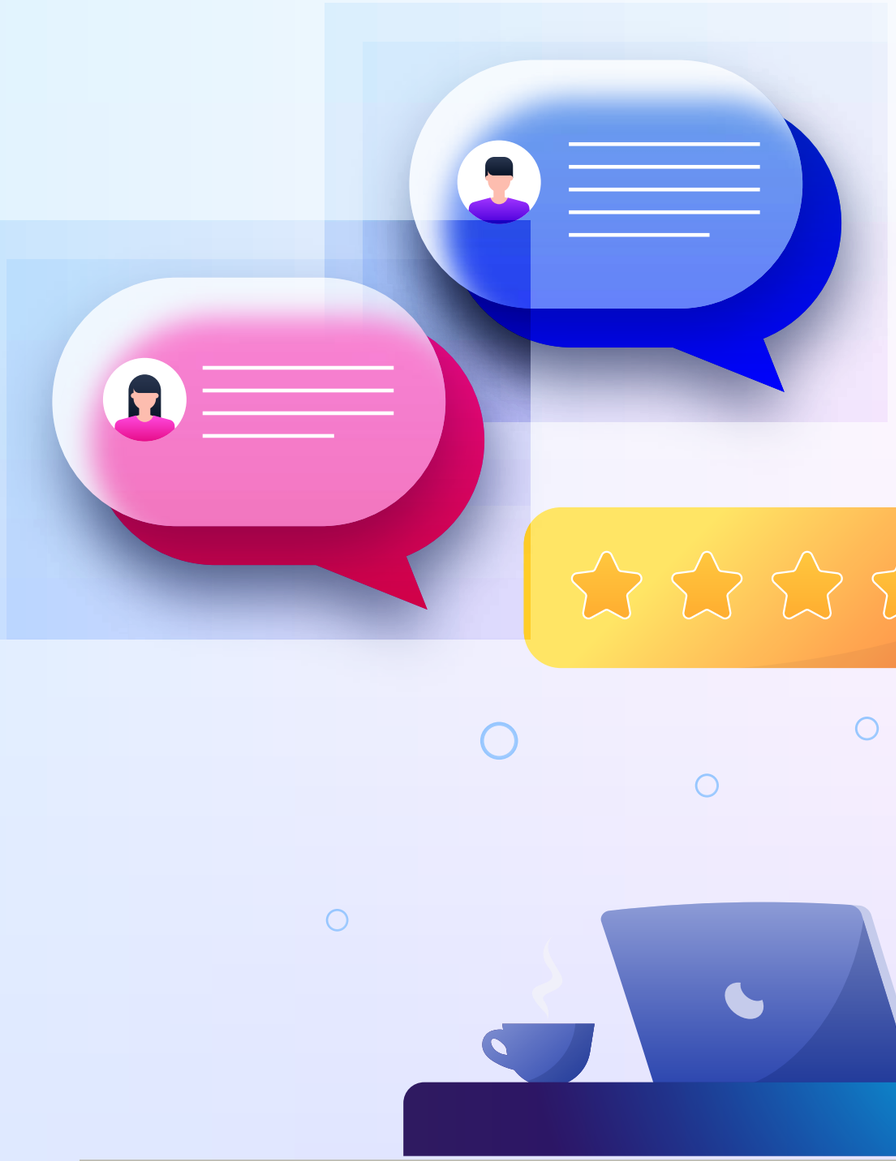
عندما كان الطالب، قبل الجائحة، مع المُعلِّم في غرفة صفّيّة، يتلقّى درسًا أو يُقدِّم اختبارًا، كان تقديم التوجيه والنصح والإرشاد مباشرًا وسهلًا وفوريًّا، إذ للمُعلِّم كامل الحرّيّة في تقديم التغذية الراجعة بالشكل الذي يريده. جعل ذلك التغذية الراجعة، في كثير من الأحيان، مزاجيّة؛ فإذا كان المعلّم هادئ المزاج، استرسل في تقديمها بلطف ورقّة. وإن كان حادّ المزاج، اختصرها بكلمات جافّة ذات وقع لا تحبّذه النفس. كما كان يُخصَّص جزء من تقييم أداء المعلّم، لمدى حرصه على متابعة أعمال طلبته، وجودة ما يتركه من ملاحظات في دفاترهم أو أوراق اختباراتهم. والمعلّم المرغوب والمحبوب لدى الأهالي، كان الذي يترك كثيرًا من الملاحظات في دفتر الابن، فهذه الملاحظات بالنسبة إلى الأهل دليل اهتمام المعلّم وحرصه على تعلّم الطلبة.

التغذية الراجعة أثناء الجائحة

وسائل تقديم التغذية الراجعة وطبيعتها

لم تفقد التغذية الراجعة أهمّيّتها، بل اكتسبت أهمّيّة إضافيّة (حجة، 2019)، إذ اشتركت فيها أطراف أكثر فاعليّة بسبب قربهم من الطالب. فقد صار الطالب يتلقّى الدروس بمراقبة الأمّ والأب والإخوة، وربّما الأقارب من الدرجة الأولى، ما جعله مُعرَّضًا لنصيحة أو توجيه أو معرفة إضافيّة في أيّ وقت.

منحت الجائحةُ التغذيةَ الراجعة، بما فرضته من بعد مكانيّ بين المعلّم والطالب، أهمّيّة جديدة؛ ففي ظلّ مكوث الطلبة في البيت باستمرار، بات على المعلّم إبقاؤهم في دافعيّة عالية



للتعلّم، ذلك أنّ اكتساب المعارف والمهارات يبقى ضروريًّا وإن تعذّر ذهاب الطالب إلى المدرسة. هذا الجانب النفسيّ أضيف إلى التغذية الراجعة بفعل الجائحة، فلم يكن في حساب المعلّم أن يقوم بهذا الدور النفسيّ الذي كان يختصّ، قبل الجائحة، بالمرشد التربويّ أو الأخصّائيّ النفسيّ في المدرسة. وكانت التغذية الراجعة التي يقدّمها المعلّم مقتصرةً في أغلب حالاتها، على المجال الأكاديميّ، مثل تقييم فهم الدروس ومضامين المنهج.

من هنا، بتنا بحاجة إلى تنويع طرق التغذية الراجعة على النحو الذي يجعلنا نقلّل من إصدار الأحكام السلبيّة في تقديمها، فحداثة التجربة بالنسبة إلى الطالب تقتضي الرفق به ريثما يعتادها، تمامًا مثل أنّ المبالغة بالإشادة بأدائه مرفوض أيضًا. من هنا، أصبحت التغذية الراجعة، وفق الوصف الذي اتّخذَته إثر الجائحة، عنصرًا مثيرًا للاطمئنان في حياة الطالب، لأنّه يتلقّى إرشادًا وتوجيهًا في الأحوال كلّها.

ومع تنوّع مهمّات التعلّم عن بعد، تنوّعت أساليب التغذية الراجعة. وصار المعلّم مضطرًّا إلى منح الطالب درجة من الحرّيّة في اختيار الطريقة التي يقدّم بها المهمّة الدراسيّة، وفق التطبيق المتوفّر لديه. دفع هذا التنوّع المعلّم إلى تقديم التغذية الراجعة التي تتّسع لنصح الطالب باختيار تطبيق مناسب له، وبيان الإيجابيّات التي تدفع إلى توجيه الطالب نحو تطبيق إلكترونيّ معيّن.

تضمّنت التغذية الراجعة في تجربة التعلّم عن بعد، استخدامَ بعض الرموز التي تظهر في التطبيقات الإلكترونيّة التعليميّة، حيث يعطي المعلّم رمزًا تعبيريًّا، مثل وجه ضاحك أو حائر. يُؤثِّر هذا الأمر، باعتقادي، تأثيرًا عميقًا في تعلّم الطالب، إذ يدفعه إلى التفكير في الخطأ الذي ارتكبه قبل أن يسمع رأي المعلّم. وحين يترك المعلّم رمزًا يشير إلى عدم رضاه، يعمد الطالب إلى إعادة النظر والتفكير في ما قدّمه. وإذا لم ينجح بذلك، يخبر المعلّم ويطلب المساعدة منه، ليُحدِّد المعلّم بدوره مكمن النقص الذي دفعه إلى رفع هذا الرمز. بالإضافة إلى ذلك، أسهمت المنصّات الإلكترونيّة في تجربة التعلّم عن بعد في تقديم التغذية الراجعة تقديمًا سريعًا وسلسًا.

التغذية الراجعة بين المعلّم والطالب والأهل

بات المعلّم يتلقّى تغذية راجعة مثلما يقدّمها، فالخبرة الجديدة للمعلّم في عمليّة التعلّم عن بعد بحاجة إلى صقل، وصار معلّم الحاسوب يوجّه النصح إلى المعلّمين في التعامل مع التطبيقات الإلكترونيّة التعليميّة. ووجد المعلّمون أنفسهم طلبة يتلقّون تدريبات من خبراء في التكنولوجيا، فعاشوا خبرة طلبتهم بتلقّيهم التغذية الراجعة من المدرّبين والخبراء. دفع هذا الأمر المعلّمين إلى تغيير أساليبهم وطرائقهم في تقديم التغذية الراجعة في الغرف الصفّيّة الافتراضيّة والحقيقيّة، وباتوا يفكّرون بشعور طلبتهم عندما يقدّمون تغذية راجعة مُحبِّطة وحادّة.

أدّت هذه التحوّلات التي أجرتها الأطراف التعليميّة من أجل مساعدة المعلّم في عمليّة التعليم عن بعد، إلى تغيير نظرته إلى مسألة التغذية الراجعة، إذ غدت نظرة تأمّليّة يحرص عند تقديمها على أن تكون مثيرة للتفكير، وأن تكون مُركّزة على شيء مُحدَّد يفهمه الطالب، ومصاغة بعبارات واضحة لا تثير إرباكًا عندما يقرؤها الطالب أو أهله. بالإضافة إلى أنّها يجب أن تكون في مكان المهمّة نفسه، لا أن ترهق الطالب في البحث عنها بين تطبيقات مختلفة.

يُعدّ إشراك الأهل في تقديم التغذية الراجعة من الأمور المهمّة؛ فالنقاشات التي تدور بين الأهل والمعلّمين حول السبيل الأمثل لتحسين أداء الطالب، تقتضي من المعلّم إرشاد الأهل في مرّات كثيرة، والاتفاق معهم على كيفيّة التعامل مع أبنائهم. لم ينل هذا الأمر قبل الجائحة الوقتَ الكافي، ولم يطل جميع الأطراف المعنيّة بتعلّم الطلبة، حيث كان تقديم التغذية الراجعة من مسؤوليّة المعلّم وحده. أمّا اليوم، فصار يستهلك وقتًا أطول، ويخضع لنقاش أدقّ مع الأهالي. أشركت هذه التطوّرات الأهل في تعلّم أبنائهم، وأصبح الطالب أكثر مسؤوليّة عن تعلّمه، انطلاقًا من مراقبة أهله الدائمة، وممّا يسمعونه من عبارات،

مثل: المعلّم كتب لك ما يجب أن تقوم به بوضوح، وما عليك إلّا التنفيذ.

مثال من الواقع على التغذية الراجعة المستمرّة

تلقّت سلمى كثيرًا من الملاحظات حول قلّة فاعليّة التغذية الراجعة التي تقدّمها إلى طالباتها بعد كلّ مهمّة ينفّذنها. وفي كلّ مرّة ترى فيها مديرة المدرسة أو منسّقة المادة دفاتر طالبات سلمى، تلفت نظرهما التعليقات المختصرة التي تتركها لهنّ، من دون إرشادهنّ بالشكل الكافي إلى ما عليهنّ فعله من أجل تحسين أدائهنّ وتطويره في المرّة القادمة.

تقول سلمى دائمًا إنّها تخبر كلّ طالبة شفويًّا بما هو مطلوب منها، وتكتب أحيانًا على اللوح ملاحظات عامّة تناسب الطالبات جميعهنّ، ويكون عليهنّ كتابتها في دفاترهن، وهذا كافٍ، باعتقادها، لتُحسِّن كلّ طالبة أداءها.

عندما بدأت أزمة كورونا فجأة، وجدت سلمى نفسها تُقدِّم التعلّم إلى طالباتها وهنّ في بيوتهنّ، فإدارة المدرسة الخاصّة التي تعمل فيها لم تكتف بالمنصّة الرسميّة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم لإكمال العام الدراسيّ، بل قرّرت اعتماد منصّات وتطبيقات إلكترونيّة إضافيّة، تضمن سير الجدول الدراسيّ اليوميّ للطالبات بشكل لا يقلّ جودة عن التعليم الوجاهيّ.
أصبحت سلمى، إثر الجائحة، مضطرّة إلى تقديم التغذية الراجعة إلى كلّ طالبة على حدة، فأدركت أنّ الملاحظة العامّة التي تكتبها على اللوح، أو تقولها لطالباتها شفويًّا لا تُحقِّق الفائدة المرجوّة. كما صارت سلمى، أثناء تصحيح مهمّات الطالبات في التطبيقات الإلكترونيّة، تترك ملاحظاتها لكلّ طالبة في مكان تسليمها المهمّة، فطبيعة التعلّم عن بعد جعلت لكلّ طالبة حسابًا فرديًّا تُرفَع فيه المهمّة. أتاح هذا الأمر للمعلّمة أن تلمس التحسّن في أداء طالباتها، وبدأت بعد مهمّتين تقلّل من كمّيّة الملاحظات المكتوبة، فالطالبات أدركن ما تريده المعلمة، وبدأن يعتدن أسلوبها في المهمّات التي تحقّق المعايير المحدّدة، وبدأت أعداد الطالبات اللواتي كنّ يتلقّين تغذية راجعة باستمرار بالانخفاض.

عادت الطالبات بعد الجائحة إلى صفوفهنّ، وعادت سلمى إلى طالباتها حاملة معها طرائق جديدة ومختلفة في تقديم التغذية الراجعة، وتشاركت مع زميلاتها في النتيجة التي توصّلت إليها. دخلت الغرفة الصفّيّة وقد صمّمت وجوهًا تشبه الرموز المُستخدَمة في التطبيقات الإلكترونيّة، ترفعها إلى الطالبات عند كلّ فكرة تستدعي ذلك. ووضعت جدول المهمّات في لوحة الصفّ، كي تعلّم طالباتها المراقبة الذاتيّة. تخلّت سلمى عن العموميّة والاختصار في تقديم التغذية الراجعة، وحافظت على ما اكتسبته من تجربتها في التعلّم عن بعد. لا بل حرصت على الكتابة بأجمل خطّ من دون عجلة، وتركت الرموز والإشارات الداعمة في دفاتر الطالبات وأوراقهنّ. صارت سلمى أكثر اقتناعًا بأنّ التغذية الراجعة النوعيّة والبنّاءة تَكتسب أهمّيّة جديدة في كلّ ظرف جديد يمرّ به الطالب في رحلة تعلّمه.

محمّد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة
الأردنّ

المراجع

- حجه، فؤاد مصطفى. (2019). أثر التغذية الفورية للاختبارات التكوينية الالكترونية في الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن. *المجلّة التربوية الأردنية*. 4(3). 110-136.
- عامر، طارق عبدالرؤوف. (2013). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- مصطفى، أسماء عبد الرزاق. (2017). معايير تصميم أنماط التغذية الراجعة في التقويم الالكتروني. *المجلة المصرية للمعلومات*. 19(18). 30.

ربّ ضارّة نافعة
عن تجربة مدرسة رسـميّة صغيرة في لبنان

كوليت بولس سليم

تقع مدرسة جزّين الابتدائيّة الرسميّة في بلدة جزّين في جنوب لبنان، على ارتفاع حوالي الـ 1000م عن سطح البحر، وتضمّ 28 معلّمة. وهي مدرسة ذات بيئة تعلّميّة مرحِّبة يقصدها متعلّموها من كلّ القضاء. وهي أيضًا دامجة بشكلٍ كلّي أو جزئيّ مع مؤسّسة "سيزوبِل"، إذ تستقبل ذوي الصعوبات التعلّميّة والاحتياجات الخاصّة.

وكنّا نعمل في مدرستنا على تحسين جودة التعليم، وتطوير تعلّم الطلّاب للّغة العربيّة في المدرسة، وعلى تفعيل التواصل والتنسيق بين الأخصّائيّين والأهل ورفع مستوى الوعي والمشاركة عند المجتمع المدرسيّ. كلّ ذلك لبناء شخصيّة مواطن مثقّف، وطموح، ومسؤول، ومتعاون ومنتمٍ إلى وطنه... ثمّ جاءت الجائحة.

ألقت جائحة كورونا بظلالها على قطاع التعليم، فأجبرت المدارس والمؤسّسات التربويّة على إغلاق أبوابها في محاولةٍ للتخفيف من انتشار الفيروس. ودفع القلق لدى الحكومات وأفراد الهيئات التعليميّة وأولياء الأمور بالتعلّم الإلكترونيّ نحو الواجهة، فغدا خيارًا لا بديل عنه.

في عين العاصفة بلا إنذار

وفي لبنان، شعر المعلّمون منذ اللحظات الأولى بثقل التحدّيات التي سيواجهونها لمواكبة هذا التحوّل المفاجئ، ولا سيّما أنّنا نعيش في دولة ذات إمكانيّات ضعيفة من جهة البنى التحتيّة للإنترنت. كما أنّ الأجهزة والوسائل اللازمة لمتابعة عمليّة التعلّم عن بعد لا تتوافر في المدارس الرسميّة، ولا يملك الكثير من المعلّمين والمعلّمات المعرفة التقنيّة اللازمة لخوض هذا المجال. إضافة إلى تحدّيات أخرى في المجالات التعليميّة التطبيقيّة؛ فاختيار الوسائل التعليميّة شكّل تحدّيًا أساسيًا في التصميم التعليميّ الإلكترونيّ، ولا سيّما مع الحاجة الماسّة إلى توظيف التعلّم التفاعليّ الذي يزيد من انتباه المتعلّمين بإشراكهم المباشر كمساهمين لا كمتلقّين، الأمر الذي يضاعف عامل التحفيز ويحقّق نتائج أفضل.

كانت العوائق جمّة، خصوصًا أمام مدرسة رسميّة ابتدائيّة صغيرة كمدرستنا، حيث خضنا تجربة مشوّقة مع هذا التحدّي الكبير. كنّا ممّن استشعر أهمّيّة الالتحاق بركب موجة التعليم عن بعد من مختلف جوانبه: المفهوم، والدور، والأدوات، والأشكال المختلفة. فتعلّمناه واستخدمناه بإتقان وتميّز، وعملنا على الاستفادة منه واستخدام الوسائل المُتاحة المطلوبة والمحدودة لإيصال الخدمة، مع توصيات تشدّد على المضيّ قدمًا بسياساتنا التربويّة وتصوّراتنا الخاصّة، من حيث تغطية الاحتياجات المختلفة، وتجهيز "تركيبة" من الموادّ التعليميّة مع مراعاة تنوّع أنماط التعلّم التي هي جزء من عناصر التخطيط لعمليّة تعليميّة عادلة وناجحة.

وهنا لا بدّ من ذكر أنّ هذا التوجّه سابق للجائحة، وهو يشكّل مبادرة من إدارة المدرسة ومعلّماتها لتطوير التعليم في مدرسة رسميّة تتعرّض للتهميش بفعل سياسات وواقع وظروف صعبة، تجعل ما هو "طبيعيّ" في مدارس خاصّة تحدّيًا وإنجازًا بالنسبة إلينا؛ من هنا، انخرطت مدرستنا في مبادرات تطوير تعلّميّة طوعيّة قبل الجائحة، وعملت على تطوير الكادر البشريّ، وتأمين الوسائل والظروف وأدوات التكنولوجيا للمتعلّمين عبر جمعيّات داعمة ومصادر متعدّدة ومبادرات فرديّة. كلّ ذلك انطلاقًا من مبدأ أنّ التعليم الجيّد المتطوّر حقّ لجميع المتعلّمين، أيًّا تكن ظروفهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والمكانيّة.

هبطت الجائحة والإغلاق ضيفين ثقيلين، أوقفا كلّ مبادراتنا التطويريّة، وفرضا واقعًا يجب التعامل معه؛ صرنا خليّة نحلٍ تعمل من أجل إنجاح عمليّة التعلّم عبر: تحديد الأهداف القابلة للتحقّق، ورصد الموارد، ووضع الخطط وتنفيذها. خضعت المعلّمات لدورات تدريبيّة خلال شهرٍ واحد لتطوير مهاراتهنّ التعليميّة في استخدام الحاسوب، وتحضير الدروس، وحسن اختيار المتوفّر على شبكة الإنترنت من البرامج والتطبيقات التي تسمح بتحقيق تفاعل المتعلّمين في العمليّة التعليميّة، بشكلٍ إفراديّ أو كمجموعات.

وكان علينا أن نراعي ظروف الطرف الآخر في العمليّة التعليميّة: المتعلّمين وأوضاعهم الاجتماعيّة وقدرات ذويهم الماديّة؛ إذ لا ننسى أنّنا في خضمّ أزمة اقتصاديّة كبيرة، والأهل قد يقعون في الاختيار بين تكبير باقات الإنترنت أو شراء مواد غذائيّة. كما أنّ الكثير منهم لا يملكون حواسيب في المنزل، وسيضطرّون إلى حضور الصفوف عبر الهواتف... وماذا لو كان للوالدة أكثر من تلميذ في المدرسة، وهاتف واحد في البيت؟!

كلمة السرّ كانت "التخطيط الجيّد" لنختار الأفضل الذي يمكن أن يهضمه المتلقّي على كلّ الصُعد. فاخترنا الوسيلة المناسبة لكلّ هدفٍ تعليميّ، ونبشنا اليوتيوب بحثًا عن فيديوهات وأغانٍ تساعد على شرح الدروس، وحضّرنا عروض باور بوينت، وسجّلنا أصواتنا، ومسحنا الكتب ضوئيًا... فعلنا كلّ ما فعلته المدارس الأخرى... إنّما بجهد مضاعف، وقلق دائم من ألّا يقدر المتعلّمون على تلقّي ما نرسل إليهم لأسباب خارجة عن إرادتنا جميعًا.

انتهت الجائحة، فماذا نفعل؟

أمّا اليوم، وبعد الجائحة والعودة إلى التدريس الحضوريّ، فإنّ قرارنا هو أن نستفيد من تلك التجربة والمهارات والاستراتيجيّات الجديدة التي اكتسبناها لتطوير عمليّة التعليم، اعتمادًا على ما صار بين أيدينا من موارد خارجيّة وأخرى قمنا بتحضيرها بأنفسنا، وعلى قدرات متعلّمينا الاقتصاديّة-الاجتماعيّة على

التفاعل والتواصل الرقميّ. وهذا القرار يعود إلى واقعين ملحوظين بالممارسة:

الأوّل مرتبط بمتعلّم ما بعد فترة الحجر. فقد لاحظنا أنّ الانقطاع عن الحضور الوجاهي والتواصل الإلكترونيّ حدّا بشكل ملحوظ من قدرة المتعلّم العائد إلى المدرسة على الاستيعاب والتركيز لمدّة أطول، وعلى الجلوس في الصفّ، وخفّفا من حافزيّته على التعلّم. ناهيك عن تراجع قدرات المتعلّم في الأمور التقليديّة كالكتابة والتحكّم بحركة اليدين، والتنسيق بين العين واليد وغير ذلك. كلّ هذا حتّم الاستعانة بأشكال التعليم وتقنيّاته التي استعملناها خلال فترة الحجر، والتي نوّعت في أساليب مقاربة المتعلّم ومخاطبة أنواع وعيه وذكاءاته.

أمّا الواقع الثاني فجاء نتيجة طبيعيّة لمسار بدأنا فيه في المدرسة: مسار تطوير المدرسة كإدارة، والمعلّمات كأداء، والمتعلّمين كرفاه وتعلّم. لهذا الأمر انخرطت المدرسة بقرارات ذاتيّة في أكثر من مبادرة تطويريّة مع مؤسّسات وجمعيّات مختلفة. وبعد التطوير القسريّ لاستعمال التكنولوجيا -بالأشكال البسيطة التي أتيحت لنا أوّلًا، وصولًا إلى الأشكال الأكثر تعقيدًا- عاد المتعلّمون إلى الصفّ، فكان السؤال: ماذا نفعل بما جمّعناه وحضّرناه، وبالتجربة التي راكمناها؟ لم يكن الوصول إلى القرار صعبًا.

وها نحن اليوم، وبعد إجراء التقييمات اللازمة لتقدير الفجوات التعليميّة، وإعداد برامج تعليميّة تعويضيّة، نستفيد من المخطّط التعليميّ إبّان الجائحة، ومن مخزون الأنشطة الرقميّة المحضّرة كالأنشطة وشرح الدروس والفيديوهات، والأغاني المصوّرة، وتسجيل أصواتنا على العروض، واللوحات التعليميّة المنسوخة والمزوّدة بتعليقات تُحيل إلى الكتب المدرسيّة. إضافة إلى تحويل الكتب بذاتها نسخًا إلكترونيّة مجزّأة وموضّحة، نعمل فيها في الصفوف كونها طريقة مرنة تفاعليّة بعيدة عن التلقين، أو نرسلها إلى البيت ليشارك الأهل أبناءهم في العمل عليها بحسب المطلوب.

أمّا في مجال التقييم، فقد نوّعنا أشكال التقييم ووضعيّاته، اعتمادًا على الأساليب التي لجأنا إليها خلال الحجر، وكانت نتائجها مفيدة وواقعيّة ويمكن البناء عليها لرصد تطوّر المتعلّمين في اكتسابهم المهارات وتمكّنهم منها. والجدير بالذكر أنّ هذه المقاربة للتقييم خفّفت الى حدّ كبير من رهبة الامتحان لدى المتعلّمين، وخفّفت من الشعور بالخوف أو القلق، وجعلت الاختبارات "المخيفة" سلسةً ومألوفةً.

من ناحية أخرى، تسهم الوسائل التكنولوجيّة في اندماج ذوي الصعوبات التعلّميّة ومتعلّمي الروضات في عمليّة التعلّم، من خلال التعلّم السمعيّ عبر التسجيلات الصوتيّة مصحوبةً بصور ورسومات للنمط البصريّ في البيت. وهذا الأمر سمح لنا بالتركيز خلال ساعات حضورهم المدرسيّة على النمط الحسّيّ، من خلال نشاطات: قصّ، لصق، استعمال البطاقات... لتثبيت المعلومات لديهم، وتطوير مهاراتهم الحسّيّة-الحركيّة لضمان تحقّق التعلّم والمعرفة.

***

فترة ما بعد كورونا أثبتت أن لا عودة إلى ما قبلها، فقد أسهمت في إنجاز عملٍ متقنٍ للمعلّم، وفي تقديم شرحٍ أكثر وضوحًا للمتعلّم ودخول التكنولوجيا إلى كلّ بيت ولو بنسب متفاوتة بحسب الظروف.

والمطلوب من الهيئة التعليميّة لأيّ مؤسّسة تربويّة، المثابرةُ في الاجتهاد واغتنام هذه الفرصة (كانت مأساويّة على المستوى الصحّيّ - الاقتصاديّ، لكنّها جديّة بالنسبة إلى المستوى التربويّ)، لإيجاد سبل جديدة لمواجهة أزمة التعليم والتعلّم ووضع مجموعة من الحلول المستدامة. ولا بدّ لهذه الهيئات من الالتزام، ودعم المهارات الفرديّة، والتفاعل الإيجابيّ مع المتغيّرات انطلاقًا من التجارب كلّها، وأخذ العبر من السلبيّة منها.

وأخيرًا، ربّما لم تكن تجربتنا فريدة في إنتاجاتها، وعلى الأغلب كانت لمدارس ومؤسّسات كبيرة إسهامات وتدخّلات أكبر وأكثر شموليّة. لكنّنا فخورون بما أنجزناه باللحم الحيّ، وبلا دعم استثنائيّ، وبميزانيّات شبه معدومة، إنّما بضمير حيّ وعزيمة "مناضلة" برغم الموارد الضئيلة بين أيدينا، معلّمين ومتعلّمين على السواء. انطلقنا، ونستمرّ، من إيماننا بهذه الرسالة السامية، ومن أملنا بأجيال الغد لإعادة بناء وطن لا يتركنا وحيدين في مواجهة العواصف.

كوليت بولس سليم
مديرة مدرسة جزّين الابتدائيّة الرسميّة
لبنان

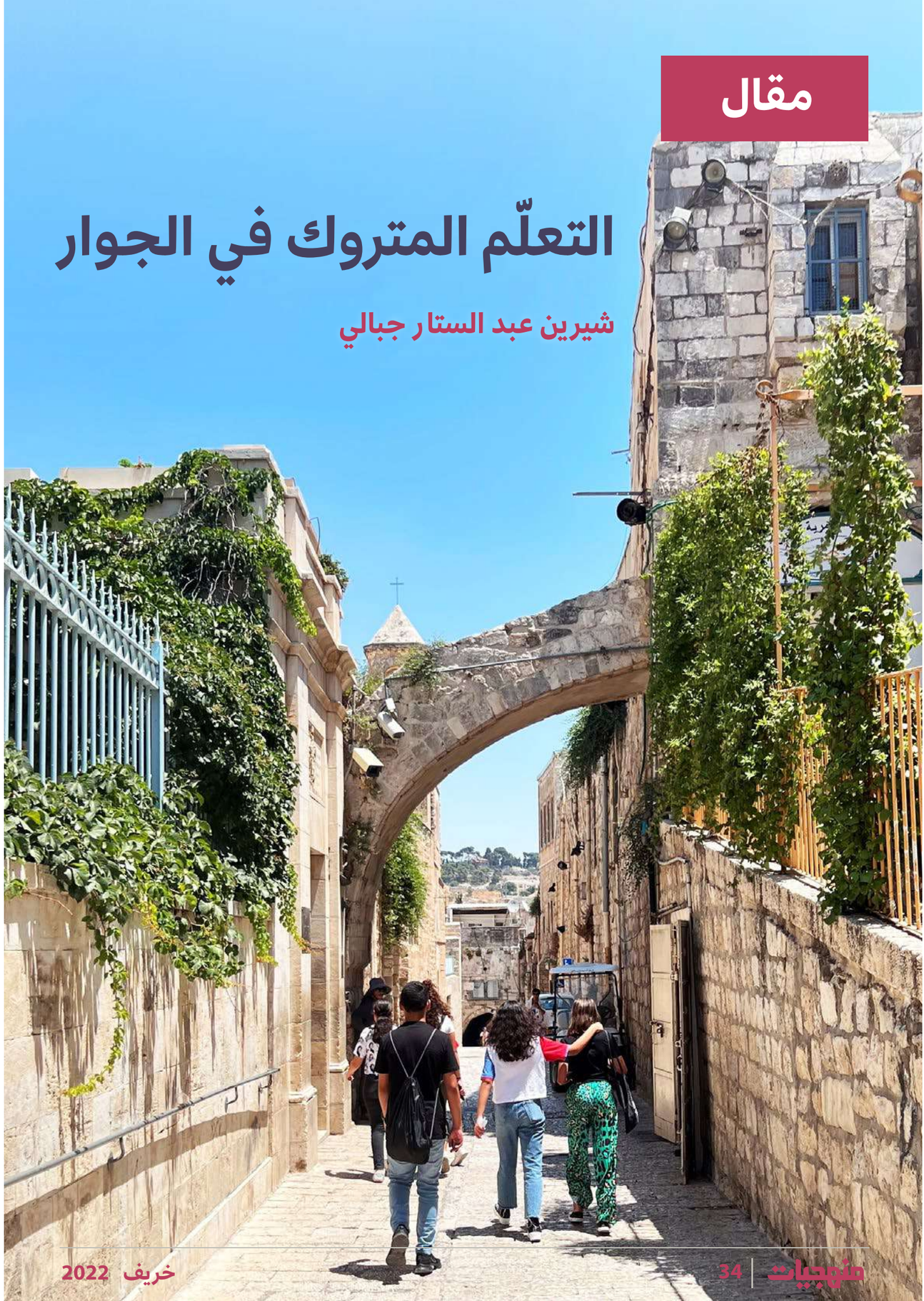
مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

التعلّم المتروك في الجوار

شيرين عبد الستار جبالي



ماذا يحدث لو كسر الطالب قيود المناهج وخرج منها؟ فبُعدها عن تصاميم المكان وزوايا الشارع والحيّ، قد يُؤدّي الى مله وتسرّبه الذهنيّ داخل غرفة الصفّ. وربّما يُؤثِّر ذلك سلبًا في تحصيله ومخرجاته الحسّيّة والاجتماعيّة والتعليميّة المرجوّة منه، ما قد يخلق فجوات تعلّميّة تكبر وتزداد خلال مراحل تعلّم الطالب. كذلك، ماذا يحدث للطالب لو ترك المنهاج والغرفة الصفّيّة، وخرج ليبحث عن مضامين المنهاج ومحتواه في الجوار، أو بين الأزقّة والمساحات المفتوحة؟ كيف يكون أداء المعلّمين في هذه الحالة؟ وكيف يُوجِّهون طلّابهم لإعادة إنتاج المعرفة لديهم، خلف معارفهم المناهجيّة الكامنة في الكتب؟ ليس المقصود بهذه الأسئلة نقل مقاعد الدراسة والسبّورة إلى خارج غرفة الصفّ، ولا تنظيم نشاط هنا وفعاليّة هناك. وبالطبع ليس المقصود إلغاء المنهاج، وإنّما استحضار تعلّم قِيَميّ وفق علاقات تبادليّة بين الطالب ومَن حوله، تتجلّى في سيرورات تعلّميّة تحاكي احتياج الطالب، وتُمكِّنه من تطوير مهاراته الذهنيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة (Bamberger & Tal, 2007). أضف إلى أنّها تُمكِّن المعلّم من تغيير أساليبه التعليميّة في بيئات مجاورة ومتنوّعة. يسهم ذلك في منح التعليم مفهومًا مختلفًا ومغايرًا لمفهومه المناهجيّ.

يهدف هذا المقال إلى عرض تجربة مدرسة للإناث في القدس، كنتُ قد أدرتُها قبل أعوام. وكانت تتّبِع أسلوب تدعيم المناهج بأنماط تعلّميّة وتعليميّة مختلفة ومتنوّعة، بهدف الوصول إلى تعلّم متكامل وتعليم شموليّ للطالب. فنعرض نتائج المُخرجات الحسّيّة والاجتماعيّة للطالبات في المدرسة، ونتائج أداء المعلّمين والمعلّمات.

واقع مجتمع المدرسة وإشكاليّات المناهج

تعدّ المدرسة "المولويّة" الأساسيّة للإناث واحدة من أربع مدارس حكوميّة متواجدة في البلدة القديمة في القدس، تتَّبِع أنظمة وزارة التربية والتعليم الإسرائيليّة، ويُعتمَد فيها منهاج السلطة الفلسطينيّة. وهذا هو حال معظم المدارس العربيّة في القدس.

كان مُلاحَظًا في المنهاج الفلسطينيّ افتقار التعمّق والتحقّق في جوهر المضامين وصحّة المعلومات؛ فقد ذُكِر مثلًا في النسخة القديمة من منهج التاريخ للصفّ الخامس الأساسيّ، أنّ أعلى جبل في فلسطين هو جبل النبيّ يونس الذي يقع في قرية حلحول، قضاء مدينة الخليل في الضفّة الغربيّة، بينما في الواقع يعدّ جبل الجرمق أعلى جبال فلسطين، والذي يقع في منطقة الجليل شمال غرب مدينة صفد!

من ناحية أخرى تُفعِّل السلطات الإسرائيليّة، في سياق هيمنتها المُمثَّلة بوزارة التربية والتعليم، وبالتعاون مع بلديّة القدس، رقابةً قويّة على المناهج قبل دخولها إلى المدارس وتسليمها إلى الطلّاب؛ إذ تؤخذ الكتب قبل توزيعها على المدارس وتُفحَص بدقّة، وتُحذَف منها جمل وصفحات يُذكَر فيها مثلاً أنّ القدس عاصمة فلسطين، أو تحوي صورة العلم الفلسطينيّ، أو تتضمّن تعبير "الاحتلال الإسرائيليّ"، أو تتناول موضوع النكبة.

بالإضافة إلى ذلك، نلاحظ ابتعاد المنهاج عن واقع الحياة اليوميّة الاجتماعيّة للطالب والمعلّم المقدسيّين. مثال ذلك أنّ المقدسيّين ليسوا مواطني السلطة الفلسطينيّة، وليسوا مواطنين إسرائيليّين في الآن ذاته؛ فهم يحملون وثيقة إقامة خاصّة بالمقدسيّين، تمنحهم إيّاها السلطات الإسرائيليةّ. وهذا موضوع مغيّبٌ في دروس منهاج الاجتماعيّات التي تتطرّق إلى الوطنيّة. ولا إجابة عن سؤال مهمّ: كيف يُعلَّم طالب غير مواطن موضوعَ المواطنة؟
يُشكِّل كلّ ما ذُكِر عائقًا أمام الطالب والمعلّم المقدسيّين، ويضعهما بين هيمنة ورقابة السلطات الإسرائيليّة من جهة، وبين اغتراب مناهج السلطة الفلسطينيّة عن عمق واقع المقدسيّين من جهة أخرى.

كيفيّة تمكين المعلّمين من خوض التجربة

تعجّ البلدة القديمة في القدس بالأماكن الأثريّة والتاريخيّة والدينيّة المتنوّعة، والشاهدة على مرور شعوب كثيرة عبر حقب زمنيّة مختلفة، فضلًا عن الأسواق وأصحاب المهن، مثل

سوق اللحّامين وسوق الدبّاغين وسوق العطّارين... بالإضافة إلى الأماكن التي تُنظَّم فيها النشاطات المجتمعيّة، مثل نادي أبناء القدس، التي نجد فيها كنزًا من القصص والحكايات الغريبة عن الكتب الدراسيّة القابعة بين أيدي طالباتنا، وقصصًا غنيّة بالمعارف غير المحكيّة، لم تُكتَب في المناهج، ولم يروِها المعلّمون والمعلّمات.

من هنا، ارتأت المدرسة أن تتّخذ قرار الخروج عن المألوف في تدريس المنهاج، والتفكير في خلق أطر ومساحات تعلّميّة وتعليميّة أخرى، تعتمد على الجوار وموارده، وتدفع المدرسة إلى إجراء التخطيط والتدريب اللازمين لإعداد طواقم المعلّمين (Dyment, 2005).

جرى التحضير للعمل على إعداد المعلّمين والمعلّمات وفق ورش عمل مطوَّلة، وذلك أثناء دوام العمل، وضمن ساعات إضافيّة بعد انتهائه. تمّ التخطيط لهذه الورش مسبقًا بإشراك الطاقم الإداريّ في المدرسة، والذي يشمل النائبة ومركز الحوسبة ومركز التربية الاجتماعيّة، خلال جلسات دوريّة تَضمّنت أفكارًا إبداعيّة حول التخطيط.

وخرجنا بفكرة التعلّم خارج المدرسة في الجلسة الأسبوعيّة العامّة للطاقم التعليميّ. وخلصنا في نهاية الجلسة بالآتي:

1. النظر إلى عدم ارتباط المنهاج بالحياة اليوميّة للطالبات، وجب علينا تطوير نشاطات تراكميّة وممنهجة، تبنيها المدرسة بالتعاون مع الأماكن المتاحة في الجوار، وذلك من أجل ربط المنهاج بسياق الحياة اليوميّة.
2. توجيه الطالبات إلى التعلّم ضمن مجموعات صغيرة، ومن خلال البحث والسؤال لتجميع المعلومات ثمّ معالجتها. وذلك من أجل استخلاص النتائج وعرضها ضمن محطّات في يوم مفتوح، بمشاركة الأهل وشخصيّات من الجوار.
3. العمل على دمج المجتمع المجاور والأهل في العمليّة التعلّميّة.
4. تعديل مدّة الدرس من 45 دقيقة إلى 90 دقيقة، لمنح الطالبات والمعلّمات الوقت الكافي للخروج إلى الجوار واستكشافه.

وُزِّع المعلّمون والمعلّمات ضمن طواقم مُصغَّرة للعمل، بحسب موضوعات التعليم (رياضيّات، تاريخ وفنون، علوم...). وارتأينا بدء العمل بحسب الفئات العمريّة، فكان التخطيط الأوّليّ لصفوف الثالث والرابع.

استغرق العمل والتحضير سنة دراسيّة كاملة، استعنّا خلالها بمرشدين تربويّين من ذوي الاختصاص، لتنظيم ورشات عمل تهدف إلى تأهيل الطواقم المُصغَّرة للعمل، من أجل الوصول إلى النتائج المرجوَّة بعد التخطيط للتعلّم في الجوار. تمحورت الورشات حول النقاط الآتية:

1. كيفيّة تدريس مجموعات صغيرة من الطالبات بهدف الوصول إلى تعلّم تعاونيّ.
2. كيفيّة توجيه الطالبات إلى صياغة أسئلة مُوجَّهة ومفتوحة.
3. آليّة معالجة المعلومات والوصول إلى استنباطات.
4. تمكين المعلّمين من آليّات تواصل وحوار مع القائمين على الأماكن المجاورة لمجتمع المدرسة. كان علينا التواصل مثلًا مع إدارة الأوقاف الأردنيّة وشرح خطّتنا، كي تستطيع الطالبات الدخول مع معلّماتهن بشكل مُمنهَج إلى التكيّة. والأمر انطبق كذلك على الأماكن الأخرى وأصحاب المهن في السوق.
5. إرشادات حول إدارة الوقت، ولا سيّما في الدروس التي مدّتها 90 دقيقة.
6. العمل على إنتاج كرّاسات داعمة للمنهاج، تتضمّن تجارب التعلّم في الجوار، لتستعين بها الطالبات خلال الدروس الصفّيّة.

كيفيّة تنفيذ المدرسة تجربة التعلّم في الجوار

وظّف المعلّمون والمعلّمات مجتمع الجوار في تعليم الدروس. فعلى سبيل المثال، في مادّة الرياضيّات تطرح المعلّمة مسألة كلاميّة: "من باب الساهرة إلى نادي أبناء القدس نخطو 42 خطوة، فإذا خطونا من باب الساهرة (باب من أبواب البلدة القديمة في القدس) إلى بوّابة المدرسة نخطو 136 خطوة. كم خطوة نخطو من النادي إلى باب المدرسة؟ فتخرج الطالبات لفحص الخطوات وقياسها فعليًّا، وبعد الخروج إلى الأزقّة وحساب الخطوات تستنتج الطالبات العمليّة الحسابيّة المطلوبة، فتكتبنها كتمرين حسابيّ (وليس العكس كما هو مُتّبَع في واقع المناهج)، ثمّ يعرضن تجربتهنّ في الصفّ مع شرح الخطوات التي قمن بها.

أمّا في سياق التاريخ والفنون، فخطّطنا لزيارات تراكميّة وممنهجة لتكيّة خاصكي سلطان وكنيسة القيامة والمسجد العمري ودير الأرمن والزاوية الهنديّة والنادي الإفريقيّ. سألت الطالبات فيها أسئلة بحثيّة موجّهة ومفتوحة، بهدف تجميع المعلومات المُغيَّبة في المناهج، من أجل معالجتها فيما بعد، واكتساب معارف جديدة لم توردها المناهج. ومن هذه الأسئلة:

- ما الخدمات التي تقدّمها التكيّة لأهالي البلدة القديمة؟ وما سبب تأسيسها؟ ومَن أسّسها؟ ومتى؟
- في أيّ عهد بُنيَت كنيسة القيامة؟ لماذا بُنيَ المسجد العمريّ بجانبها؟ وما أهمّيّة العهدة العمريّة لسكّان بيت المقدس؟
- ما منتجات السيراميك الأرمنيّ واستخداماته؟ وكيف يتمّ تصنيعه؟
- كيف وصلت الجاليات الهنديّة والإفريقيّة إلى بلادنا؟ ولماذا استقرّت فيها؟

أنجزت الطالبات بحثًا كاملًا حول الأماكن التاريخيّة والأثريّة، عرضنه وشرحنه وفق شرائح عرض في الصفّ، وفي اليوم المفتوح في نهاية العام الدراسيّ. جسَّدت الطالبات كذلك الشخصيّات التاريخيّة المحوريّة، بمساعدة معلّمة اللغة العربيّة وتوجيهها، من خلال عمل مسرحيّ عرضنه في نهاية العام الدراسيّ (دمج الدراما بالتعلّم). بالإضافة إلى ذلك، أحضرت الطالبات قطعًا صغيرة من السيراميك بعد تجوّلهن في دير الأرمن، وصنعن، بتوجيه من معلّم الفنون، فسيفساء من وحي الجوار، عُرِضت على جدران المدرسة.

تعلّمت الطالبات ضمن مجموعات صغيرة، إذ كان لا بدّ من توزيعهنّ إلى مجموعات من 5-6 طالبات، كي يتحقّق التعلّم التعاونيّ تحقّقًا ناجعًا، يُسهِم في إعادة إنتاج المعارف المرجوّة. أمّا تفاعل أصحاب المهن مع أسئلة الطالبات، فكان له صدى وأثر جليّ في مخرجاتهنّ التعلّميّة. ومن أقوال إحدى الطالبات: "... عندما كتبتُ ما قاله العطّار عن فوائد الأعشاب وطبّقنا الوصفات في الصفّ، أصبحتُ أُحضِّر الوصفات يوميًّا مع والدتي في البيت". وعبّرت طالبة أخرى عن انفعالها خلال الجولات داخل كنيسة القيامة: " نلعب في ساحة الكنيسة دائمًا أنا وأخوتي، فنحن نسكن في الحيّ نفسه... لكنّنا لم ندخلها قطّ... لم أكن أعلم ما في داخلها قبل زيارتي لها مع المدرسة".

اقترن ذلك كلّه بإشراك أهالي الطالبات في خطّتنا، بدعوتهم إلى حضور اجتماعات مع المعلّمات والمعلّمين وإطلاعهم على البرنامج المرجوّ تنفيذه. كما سُلِّط الضوء على أهمّيّة المُخرجَات التي نصبو إلى تحقيقها لدى الطالبات. وعليه، تمّ أخذ موافقتهم على خروج الطالبات إلى الجوار خلال الدوام المدرسيّ.

وأخيرًا، كان لمركزة التربية الاجتماعيّة في المدرسة دور كبير في نسج شبكة التواصل بين المدرسة وأصحاب المهن والمصالح والمسؤولين، بالنظر إليهم كشركاء في الجوار. تمحور دورها حول شرح فكرة التعلّم في الجوار، والتنسيق معهم لتحديد مواعيد دوريّة وتراكميّة لزيارات الطالبات، مثل التنسيق مع إدارة الأوقاف الأردنيّة، أو التنسيق مع الشيخ والمطران.

***

كان للممارسات التفاعليّة في بيئة الجوار، بعد تلقّي الإرشادات والتطوير المهنيّ، دور رئيس في تحوّل مفهوم المعلّم من سلطويّ منحصر في المناهج ومهتمّ بإنهاء محتوى المنهاج، إلى باحث ومستكشف ووسيط وموجّه لطلّابه، في سبيل استقصاء المعلومات ومعالجتها من أجل الوصول إلى المخرجات المرجوّة. كما كان لهذه الممارسات دور في تحوّل آليّات العمل؛ إذ لوحِظ التماسك في عمل المعلّمين والمعلّمات. فأثّرت جلسات التخطيط تأثيرًا إيجابيًّا في ممارسات المعلّمين المهنيّة وتفاعلاتهم مع بعضهم بعضًا، وأثّر ذلك بدوره في المناخ التربويّ العام للمدرسة.

أمّا بالنسبة إلى الطالبات، فقد أسهم خروجهنّ إلى الجوار للتعلّم في إعادة إنتاج المعارف واكتساب مهارات حسّيّة واجتماعيّة، وذلك بتفاعلهنّ مع بيئتهنّ المحيطة التي تحاكي احتياجاتهنّ كطالبات مقدسيّات. عرضت الطالبات مخرجات التعلّم في الجوار ضمن محطّات مدرسيّة في يوم مفتوح، دُعِي إليه جميع الشركاء المجاورين، وأصحاب المهن والشيخ والمطران والأهل.

شيرين عبد الستار جبالي
مديرة ومشرفة تربويّة
فلسطين

المراجع

- Bamberger, Y. M., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education. 91*(1). 75–95.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. International Research in Geographical & Environmental Education. 14 *(1). 54–82.*

مقال

مشكلات ومقترحات حول المنهاج الدراسيّ في المغرب

ياسين فريدي

يُعتبَر التعليم بوّابة المستقبل وسبيل التقدّم وارتقاء الشعوب، لما له من دور في تكوين الرأسمال البشريّ، وهذا ما تتنافس عليه الأمم كلّها. لذا، لا بدّ من تأهيل العنصر البشريّ الذي يجب أن يستجيب لمتطلّبات المجتمع، والقادر على التفاعل الإيجابيّ والبنّاء مع محيطه الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ. وفي هذا السياق، نرى أنّ للمنهاج الدراسيّ أهمّيّة بالغة في الحقل التربويّ، حيث ترتكز ملامح مواطن الغد الذي تنشده الدولة على المنهاج الذي يتمّ اعتماده في المدارس. وعليه، فمن الأهمّيّة بمكان اعتماد منهاج دراسيّ له رؤية مستقبليّة لمواطن الغد، وكيفيّة مواجهته للتغيّرات التي يعيشها العالم.

من هنا، لم تعد المناهج التربويّة ترتكز على المعارف والمحتويات فحسب، بل أصبحت ترتكز بالأساس على العنصر البشريّ وخصوصيّاته. ومن بين تلك الخصوصيّات أنّ الإنسان ابن بيئته، ولا يجدر بالمدرسة أن تبقى في زاوية منغلقة على محيط الطالب. لذلك، يجب إعادة النظر في إعداد مناهجنا التربويّة بما يتلاءم مع هذا المحيط، ويراعي التطوّر الذي بلغه المجتمع الحديث.

بناءً على ذلك، نتحدّث في هذا المقال عن المنهاج الدراسيّ المغربيّ وما يعتريه من مشكلات، مقدّمين بعض الاقتراحات التي يمكن من خلالها الحدّ من هذه المشكلات والنهوض بالمنهاج. لكن، قبل الشروع في الموضوع، لا بدّ أن نطرح بعض الأسئلة التي نحاول الإجابة عليها في هذا المقال: ما المنهاج الدراسيّ؟ وكيف يتمّ التخطيط لبنائه؟ ما المشكلات التي يعاني منها المنهاج الدراسيّ المغربيّ؟ وما السبل لتطويره؟ هل يراعي المنهاج الدراسيّ المغربيّ الخصوصيّة الجهويّة والجغرافيّة للطلّاب؟

مشكلات المنهاج الدراسيّ المغربيّ

المنهاج الدراسيّ تَصوُّر شامل ومتكامل، ينطلق من مُدخَلات ويصل إلى مُخرَجات محدّدة يتوجّب على الطالب امتثالها في نهاية السنة الدراسيّة أو الفصل الدراسيّ. فالمنهاج جملةُ ما تقدّمه المدرسة من معارف ومهارات واتّجاهات، لمساعدة الطالب على النموّ المتوازن في جميع جوانب شخصيّته.

انطلاقًا من هذا المفهوم، نجد أنّ للمنهاج الدراسي مكانة اعتباريّة، بصفته العمود الفقريّ للمنظومة التربويّة، وهذا ما يجعل عمليّة بناء المنهاج الدراسيّ تكتسي طابعًا من الأهمّيّة والدقّة. فهي عمليّة لا ترتكز على الطابع التقنيّ والإجرائيّ فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الأخذ بعين الاعتبار القضايا الفلسفيّة والسياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي تهمّ المجتمع والوطن، فضلًا عن خصوصيّة المحيط الذي ينتمي إليه الطالب. غير أنّ التخطيط للمنهاج الدراسيّ المغربيّ لا يراعي خصوصيّات المؤسّسات واحتياجاتها واحتياجات طلّابها، للانفتاح على محيطهم المُعاش. هذا ما يطرح مجموعة من المشكلات التي يمكن اختصارها في الآتي:

1. عدم ملاءمة المنهاج الدراسيّ لخصوصيّة المدرسة، إذ يغيب التخطيط العمليّ الواقعيّ الناجع، والذي يكفل توفّر البرنامج البيداغوجيّ والمشروع الخاصّ بكلّ مؤسّسة تعليميّة، والذي يمكن أن يربطها بالخصوصيّات البيئيّة والمجتمعيّة والاقتصاديّة لمحيطها ومنطقتها. من شأن هذا المخطّط الغائب في المؤسّسات التعليميّة عندنا أن ينطلق من تشخيص الوضع الخاصّ بالمؤسّسات، ويستجيب في الآن نفسه إلى احتياجات الأفراد والجماعات المستفيدة من خدماتها.
2. غياب تكافؤ الفرص والعدالة المجاليّة، حيث إنّ المنهاج الدراسيّ الذي تعتمده مدرسة معيّنة في منطقة نائية، هو نفسه الذي تعتمده مدرسة أخرى في منطقة حضريّة، بل وتعتمده مدرسة يتحدّث جلّ طلّابها اللغة الأمازيغيّة أيضًا. أي أنّ المنهاج واحد في مختلف المناطق، رغم الاختلافات الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة فيها. وهذا ما يجعلنا نتساءل عن مدى تكييف المنهاج مع الخصوصيّة الجهويّة والمحليّة لكلّ مدرسة ولكلّ طالب.
3. تعدّد المدارس والمناهج المطبّقة، فالمنهاج الدراسيّ المغربيّ يخاطب محتواه جميع المدارس بالخطاب ذاته، كما لو أنّها تشكّل وحدة متجانسة، ولكنّ الواقع يضعنا أمام عدّة مدارس مغربيّة. يرجع هذا التعدّد إلى الطبقيّة واللامساواة السائدة في المجتمع المغربيّ، فنجد مدرسة النخب والأغنياء (المدارس الخصوصيّة، ومدارس البعثات الأجنبيّة...)، ثمّ مدرسة الفقراء (المدرسة العموميّة)، حيث تتعدّد أنواع هذه الأخيرة بحسب المنطقة ومحيطها. فهناك مدارس في القرى النائية تختلف تمامًا عن مدارس المدن. تختلف كذلك مدارس المدن في ما بينها، فمدرسة في حيّ مُهمَّش، ليست شبيهة بمدرسة وسط الحاضرة. تتميّز كلّ مدرسة من هذه المدارس عن الأخرى في جودتها

التعليميّة، وجودة مواردها البشريّة وبنيتها التحتيّة، ممّا يُغيِّب مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة، ويؤدّي إلى ظهور مسافة كبيرة بين اتّخاذ القرار وتنفيذه. وبالتالي، نجد المعلّم مضطرًّا إلى النزول بالمنهاج الدراسيّ إلى أرض الواقع، وهو لم يشارك في صياغته. الأمر الذي يدفع كلًّا من المعلّم والطالب إلى تنفيذ مجموعة من الأوامر دون فهم دلالة الفعل في الكثير من الوضعيّات التعليميّة والتعلّميّة.

4. عدم انفتاح المنهاج الدراسيّ على محيط الطالب. وبالتالي، لا يكون التعلّم متّصلًا بالبيئة، فيغيب الحافز في بناء التعلّم، إذ يصبح بلا دلالة. يدلّ على ذلك عجز معظم الطلّاب عن الإجابة على مثل هذه الأسئلة: لماذا ندرس هذا الدرس في الرياضيّات؟ ما الفائدة من التعرّف إلى أقسام الكلمة؟ فيكون التعلّم خاليًا من المعاني والدلالات الواضحة في ذهن الطالب، ويتمّ تقديم المعارف إلى الطالب كحقائق جاهزة، لم يشارك في بنائها.

مقترحات للنهوض بالمنهاج الدراسيّ المغربيّ

حتّى لا نبقى حبيسي التنظير والتشخيص، لا بدّ أن نقترح بعض الحلول والتوصيّات لبناء منهاج دراسيّ يتماشى مع المشاريع الجهويّة التي من شأنها تحقيق التقدّم في الوطن. ومن أهمّ هذه التوصيات:

1. اعتماد مُدخَلات المنهاج الدراسيّ المغربيّ لبناء منهاج دراسيّ وطنيّ وجهويّ ومحلّيّ. ومن بين هذه المدخلات الثلاث نجد مدخل التدريس بالكفايات، حيث وجب على محتوى المنهاج الدراسيّ أن يراعي هذا المدخل، فيتمّ إعداد منهاج دراسيّ يسهم في إكساب الطالب الملامح والمواصفات التي يجب أن يكون عليها، وفق علاقته بمحيطه وجهته ووطنه. وعليه، يتحتّم على المنهاج الدراسيّ أن يتّصف بالمرونة لكي يتكيّف مع متطلّبات الطلّاب واحتياجاتهم. يمكن مثلًا تحديد النسب المئويّة للدروس التي يجب أن تُدرَّس في كلّ مادّة وطنيًّا، ومنح حقّ التصرّف جهويًّا أو محليًّا في ما تبقّى من المادّة، لاختيار الدروس والمحتويات التي تخدم المنطقة. صحيح أنّ هناك موادّ، كالرياضيّات مثلًا، يمكن أن تتجاوز وحدة الدروس فيها نسبة 90% وطنيًّا، ولكن، رغم ذلك، يمكن اعتماد وضعيّات بنائيّة للدروس تتماشى وخصوصيّة المحيط. في حين أنّ المواد الاجتماعيّة يجب أن تراعي نسبة كبيرة منها ما هو محلّيّ وجهويّ، لا أن تكتفي بالوطنيّ العامّ. الأمر الذي يجعل المنهاج الدراسيّ متكاملًا، يراعي احتياجات الطلّاب ويحفّزهم، ويُحيي فيهم القابليّة للتعلّم.

2. وجوب الابتعاد عن تقديس الكتاب المدرسيّ، واعتباره أداة ديداكتيكيّة فقط، ومنح الحريّة للمعلّم للاشتغال بما يتناسب مع احتياجات الطلّاب. صحيح أنّ المعلّم غير مُلزَم بالاشتغال وفق الكتاب المدرسيّ حسب المقرّرات الوزاريّة، ولكن أثناء الممارسة لا يجد بديلًا عنه، لعدم التوفّر على عُدد بيداغوجيّة كفيلة بتيسير العمليّة التعليميّة التعلّمية. من هنا، يفرض الواقع الاشتغال بالكتاب لعدم القدرة على توفير البديل في كلّ الموادّ، ولا سيّما أنّ مدرّس المرحلة الابتدائيّة في المغرب يُناط به تدريس موادّ عديدة. ولهذا اقترحنا ما يُسمَّى بـ"الحقيبة التربويّة" التي تضمّ استراتيجيّات ديداكتيكيّة، ووضعيّات تعليميّة مستقاة من الواقع المعاش، تراعي خصوصيّة الطالب المحلّيّة والجهويّة. تسهم في إعداد هذه الحقيبة لجان متخصّصة تضمّ خبراء تربويّين ومعلّمين وأساتذة جامعيّين، توازيها لجان محلّيّة إقليميّة تهتمّ بإعداد وضعيّات وموارد ومحتويات، تتناسب مع الخصوصيّة الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة للمنطقة التي ينتمي إليها الطالب. كذلك، تكون هناك لجان تهتمّ بما هو جهويّ، ولجان تهتمّ بما هو وطنيّ عامّ.

3. تقييم النتائج من خلال المُخرَجات التي يجب أن يكتسبها الطالب، حيث يجب توضيح المواصفات التي يجب أن يتحلّى الطالب بها في نهاية المرحلة الدراسيّة بشكل بارز وواضح المعالم. يترتّب على ذلك أن يكون منهاجنا الدراسيّ، مثلًا، موضِّحًا الكفايات والمواصفات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب الحاصل على الشهادة الابتدائيّة. يقتضي ذلك منح الحريّة للمعلّم، وتزويده بكلّ الوسائل التي تساعده على تحقيق المراد. وفي نهاية السنة الدراسيّة، يُقيَّم عمل المعلّم بالمقارنة بين الملمح الذي وجدنا عليه الطالب ومدى توافقه مع الملمح المنشود.

4. تخصيص دورات تكوينيّة للمعلّمين في الشقّ التربويّ، ولا سيّما في ما يتعلّق بإعداد السيناريوهات البيداغوجيّة والوضعيّات التعليميّة، كي يُلائم المنهاج الدراسيّ الواقع بسلاسة. بالإضافة إلى ضرورة تحفيز المعلّمين، ماديًّا ومعنويًّا، لأنّ الشعور بالتقدير الذاتيّ يؤدّي إلى الفعاليّة الذاتيّة، ويؤثّر إيجابيًّا في المدرسة والطالب على حدّ سواء. فتتجدّد الرغبة في الإبداع البيداغوجيّ لدى المعلّم، إذ إنّ هذا الإبداع لا يرتكز على التعليم عن بُعد أو إدماج وسائل التكنولوجيا في التعليم فحسب، بل يتجلّى أيضًا في خلق وضعيّات تعليميّة حقيقيّة مُنطلِقة من واقع الطالب، ومتماشية مع رغباته وميوله، ومُحفِّزة له. الأمر الذي يُثير انتباهه ويُحيي رغباته الذاتيّة في التعلّم، فتجعل منه طالبًا كفؤًا يفيد نفسه ومجتمعه.

***

لا يمكن أن ننكر الجهود المبذولة في هذا الصدد، وإن كانت لم ترقَ إلى المستوى المطلوب. ولكن، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ المنهاج الدراسيّ المغربيّ يعتبر منهاجًا وطنيًّا عامًّا لا يراعي أيّة خصوصيّة جهويّة أو محليّة، ولا يحترم خصوصيّة الطالب باعتباره طفلًا يحبّ اللعب والاستمتاع. الأمر الذي يُغيِّب شرطًا أساسيًّا في إنجاح العمليّة التعليميّة- التعلّميّة، ألا وهو شرط متعة التعلّم. أمّا المدخل الأساسيّ لتفعيل المشاريع الجهويّة الموسّعة في قطاع التعليم، فيتمثّل في تأسيس منهاج يتماشى مع خصوصيّة كل جهة وإقليم، مع تسخير كلّ الإمكانيّات والموارد المتوفّرة لدى كلّ جهة، للرقي بمنظومتها التعليميّة، ولتحقيق مبدأ الاستقلاليّة في اتّخاذ القرارات، وللوصول إلى ما تنادي به الجهويّة الموسّعة من شعار اللامركزيّة.

يهدف ذلك كلّه إلى بناء شخص متوازن وسويّ، ومنفتح على محيطه بصفته طالبًا، ومنفتح على وطنه بصفته مواطنًا، ومنفتح على الحضارات والعلوم الكونيّة بصفته إنسانًا يواكب متطلّبات العصر. يدفعنا ذلك إلى الاستثمار في الرأسمال البشريّ الذي يُعدّ أغلى الاستثمارات المُسهِمة في تقدّم الأمم ورقيّها.

ياسين فريدي
أستاذ في التعليم الابتدائيّ
المغرب

استراتيجيّات إعداد الطفل للمرحلة الأساسيّة في مرحلة ما قبل المدرسة

جمانة خروفة حزبون

كثيرًا ما يتساءل الآباء والأمّهات والمربّون ومقدّمو الرعاية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (من السنة الثانية إلى السنة الخامسة من العمر)، عن حاجات النموّ والتربية لطفل هذه المرحلة ومتطلّباتها. نقصد الحاجات التي تُؤمِّن أن يكون انتقاله إلى المرحلة الأساسيّة الأولى (من الصف الأوّل الأساسيّ إلى الرابع الأساسيّ) انتقالًا ملائمًا ومساندًا له في عمليّة تعلّمه، ومنسجمًا كذلك مع حاجاته وإمكاناته النمائيّة المختلفة. هذا النوع من الانتقال يحقّق له شخصيّة سويّة بمختلف أبعادها، وتعلّمًا مرنًا وممتعًا في المراحل التعليميّة المتتالية خلال السنوات الدراسيّة وبعدها، إذ تُصقل شخصيّته في هذه المرحلة، لما تتضمّنه من استراتيجيّات تعلّميّة تسهم في جعله شخصًا مبادرًا وناشطًا ومسؤولًا في عمليّة تعلّمه. من هنا نسأل: كيف نساند نموّ طفل مرحلة ما قبل المدرسة، لنُحقِّق له انتقالًا سلسًا ومناسبًا إلى المرحلة الأساسيّة الأولى؟

يهدف هذا المقال إلى تقديم استراتيجيّات إلى مقدّمي الرعاية لطفل مرحلة ما قبل المدرسة وما يسبقها من العمر (من الميلاد إلى السنة الثالثة). وذلك بالتركيز على أربعة أبعاد أساسيّة، هي: الخصائص النمائيّة للطفل، وأسس النموّ الشموليّ التكامليّ له، وأسس التعلّم النشط الممتع، والاستعداد للتعلّم الأكاديميّ.

الخصائص النمائيّة للطفل

يُقصَد بالخصائص النمائيّة القدرات الجسميّة والحسّ-حركيّة والمعرفيّة واللغويّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، والتي يتميّز بها الفرد في كلّ مرحلة من مراحل نموّه، حتّى الوصول إلى مرحلة إتمام نضجه واكتمال شخصيّته من مختلف جوانبها (أبو جادو، 2011). تُحدِّد هذه الخصائص ما يستطيع الفرد القيام به في كلّ مرحلة عمريّة.

من الأمثلة على ذلك في ما يتعلّق بالخصائص الحسّ-حركيّة، قدرة طفل في سنّ الخامسة على السيطرة على عضلاته الدقيقة في أصابع اليد بالدرجة التي تمكّنه من الإمساك بالقلم ورسم خطوط مستقيمة في شتّى الاتجاهات. لكنّ هذه القدرة لا تمكنّه من الكتابة على السطر، إذ تتطلّب هذه المهارة تحكّمًا دقيقًا بالعضلات، ومستوًى متقدّمًا من التآزر الحسّ-الحركيّ الذي لا يتوفّر عند الطفل قبل سنّ السادسة، ولذلك يؤدّي طفل الخامسة هذه المهمّة بصعوبة شديدة.

أمّا في ما يتعلّق بالخصائص المعرفيّة العقليّة، فيتعلّم طفل هذه المرحلة العمريّة من خلال الخبرات المحسوسة، أي بالتفاعل مع موادّ البيئة المادّيّة المحيطة وتجهيزاتها. الأمر الذي يجعل تعلّمه مفهومًا وذا معنى بالنسبة إليه، وقابلًا للنقل من سياق إلى آخر. كما أنّ تفاعله مع الأفراد المحيطين به في البيئة الاجتماعيّة يُعتبَر عنصرًا أساسيًّا في تعلّمه.

بالنسبة إلى الخصائص اللغويّة، نجد من أبرز الأمثلة عليها اعتماد لغة الطفل بمعظمها على الكلمة المسموعة أكثر من الكلمة المكتوبة، إذ يتأثّر النموّ اللغويّ عند الطفل بعدّة عوامل، من أهمّها تفاعله مع الكبار من حوله والجنس الاجتماعيّ للطفل، حيث تعتبر الإناث أفضل نُطقًا وأسرع حديثًا من الذكور في هذه المرحلة العمريّة.

يشكّل الوعي العميق بهذه الخصائص، لدى مقدّمي الرعاية، عاملًا أساسيًّا في إتاحة فرص النموّ والتعلّم للطفل، بما يتناسب معها ومع متطلّباتها في كلّ عمر من مرحلته الأولى (الميلاد – خمس سنوات). ذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار الفروقات الفرديّة بين الأطفال، وما تتضمّنه من الخلفيّات الثقافيّة والأسريّة والاجتماعيّة وغيرها، على النحو الذي يضمن له النموّ السليم، والتعلّم الممتع النشط الذي يكتسب من خلاله المعرفة بمختلف أشكالها اكتسابًا قابلًا للتطبيق العمليّ في حياته اليوميّة.

أسس النموّ الشموليّ التكامليّ للطفل

يُوظَّف هذا النهج في رعاية الطفولة المبكرة (من الميلاد إلى أواخر السنة الثامنة) وتنميتها، وقد تطوّر وفق المسار الجمعيّ في العالم العربيّ، وصار يُعرَف باسم النهج الشموليّ التكامليّ. يُقصَد بالشموليّ النظر إلى الطفل ككلّ واحد مُوحَّد، له حاجات متنوّعة متداخلة، يُؤثِّر بعضها في بعضها الآخر. أمّا التكامليّ فيُقصد به أخذ حاجات الطفل جميعها بعين الاعتبار، فعندما

نُركِّز اهتمامنا على حاجة معيّنة، يجب ألّا نهمل الحاجات الأخرى في الوقت ذاته، بل أن نسعى دائمًا إلى توفير خبرات وخدمات متكاملة له.

يتضمّن هذا النهج مجموعة من المبادئ التي تندرج تحت ثلاثة محاور، هي: الطفل والطفولة، والطفل والبيئة، والطفل والبرنامج. ومن أبرز هذه المبادئ ما يلي:

- الطفولة مرحلة عمريّة قائمة ومتكاملة في حدّ ذاتها، ومن حقّ الطفل أن يحياها بكاملها.
- يحدث النموّ في خطوات متسلسلة يمكن التنبّؤ بها، وتتخلّلها فتراتٌ تُكوّن جاهزيّة الطفل للتعلّم.
- تربية الطفل تفاعلٌ بينه وبين بيئته البشريّة (مقدّمي الرعاية والأقران) والماديّة (التجهيزات والموادّ التربويّة التي تتضمّن المعرفة بمختلف أشكالها).
- الاعتراف بأهمّيّة الدافعيّة الداخليّة للطفل التي تقوده إلى المبادرة للقيام بنشاطات يوجّهها بنفسه، ويعدّ التشجيع عليها أمرًا مهمًّا لتحقيق مختلف جوانب شخصيّته.
- انطلاق تربية الطفل من الأمور التي يستطيع القيام بها، وليس ممّا يعجز عنها (صفير وجليكس، 2002).

إذا تأمّلنا في هذه المبادئ ضمن مجالاتها الثلاث، نستخلص الجوهر العامّ الذي يجب أن يُبنَى عليه فهمنا للطفل وإمكاناته وحاجاته، ولعمليّة نموّه وتعلّمه، الأمر الذي ينسجم انسجامًا تامًّا مع الخصائص النمائيّة له، ومتطلّبات النموّ والتعلّم فيها، بحيث تُبنَى أساليب التربية واستراتيجيّاتها والبرامج التعلّميّة والتعليميّة على هذا الجوهر وتنطلق منه.

أسس التعلّم النشط الممتع للطفل

تُعتَبر مؤسّسات مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانة والروضة) الأساسَ المحوريّ في تحقيق فرص النموّ المتكامل للطفل (المعرفيّ والاجتماعيّ والانفعاليّ والجسميّ والأخلاقيّ)، عبر خلق فرص للتعلّم النشط التفاعليّ؛ إذ يتعلّم الطفل بالممارسة والعمل والتفاعل النشط مع تجهيزات البيئة الماديّة المحيطة، فيكون هو مركز عمليّة التعلّم، ومبادرًا نشطًا في تعلّمه. يكتسب المعرفة اكتسابًا ذاتيًّا، محقّقًا بذلك متعة التعلّم والاكتشاف، باحثًا مستمرًا مدفوعًا بحبّ الاستطلاع والرغبة في فهم البيئة المحيطة به بمختلف ظواهرها وموجوداتها. ويكون دور المربّي، في هذا النوع من التعلّم، مُيسِّرًا لعمليّة تعلّم الطفل ومسانِدًا له فيها؛ أي أنّ تحقيق التعلّم النشط الممتع للطفل، وإكسابه المعرفة ذات المعنى القابلة للتطبيق في حياته اليوميّة بمختلف سياقاتها، يتمّان بفهمنا العميق لخصائصه النمائيّة، ولمبادئ النهج الشموليّ التكامليّ في بناء مختلف خبرات التعلّم للطفل، سواءٌ في البيت أم في الحضانة والروضة.

الاستعداد للتعلّم الأكاديميّ

تشكّل السنوات الأولى من عمر الطفل مرحلة مفصليّة في تنمية الاستعداد للتعلّم الأكاديميّ لديه، أي في تهيئته لتعلّم القراءة والكتابة والمنطق الرياضيّ في المرحلة التعليميّة اللاحقة. يكون ذلك بتطوير مهاراته الذهنيّة المعرفيّة والحسّ-حركيّة والجسميّة العضليّة واللغويّة، حتّى يصبح جاهزًا للتعامل مع الرموز المجرّدة بشكلٍ تدريجيّ، ولا سيّما عند الانتقال إلى المرحلة الأساسيّة الأولى (ما بين السادسة والسابعة من العمر). يتوقّف مدى نجاح الحضانة والروضة في مساندة الطفل لتحقيق هذا الاستعداد، على قدرتهما على تطوير منهاج قائم على مبدأ التعلّم من خلال اللعب، بحيث يكون لعبًا مُنظَّمًا ومُخطَّطًا له من المربّية، يوظّف البيئة الماديّة الداخليّة والخارجيّة بمختلف تجهيزاتها وموادّها التربويّة. الأمر الذي يجعل الطفل متعلّمًا نشطًا، يتعلّم بمتعة ومبادرة ذاتيّة، وتكون المربّية ميسّرة للتعلم.

يتحقّق الاستعداد للتعلّم الأكاديميّ عند الطفل بالمرور في المراحل المتعاقبة الآتية:

1. التمهيد (من الميلاد إلى بداية سنّ الثالثة): تنمو فيها شخصيّة الطفل وفق تفاعله مع البيئة الماديّة والبشريّة المحيطة به، فيبدأ بتشكيل الشعور بالثقة والاستقلاليّة، كما يبدأ بالتعامل مع المهارات الأكاديميّة بشكلها المحسوس، مثل التعامل مع الكتب ومحاولة الرسم والتشكيل والتخيّل وغير ذلك.
2. الوعي الحسّيّ التفاعليّ (بين سنّ الثالثة والرابعة): يُشكِّل الطفل فيها مدركاته الأوّليّة عن العالم المحيط به، وذلك بتفاعله مع البيئة الماديّة والاجتماعيّة والثقافيّة؛ فمن خلال اللعب يُطوِّر الطفل قدراته ومهاراته العضليّة والفكريّة واللغويّة والاجتماعيّة والنفسيّة.
3. الإدراك الرمزيّ المبدئيّ (بين سنّ الخامسة والسادسة): يتعامل الطفل فيها مع الخبرات الرمزيّة كالتمثيل والرسم

والتشكيل، فيُكوِّن مدركاته عن المفاهيم المجرّدة كاللون والعدد والحجم والكلمة والحرف وغيرها، كما يبدأ بفهم علاقة الأشياء ببعضها بعضًا، ويستطيع القيام ببعض العمليّات العقليّة المعرفيّة البسيطة، تمهيدًا لقيامه بالعمليّات الذهنيّة الأكثر تعقيدًا في وقت لاحق.

4. القراءة والكتابة والمنطق الرياضيّ (بين سنّ السابعة والثامنة): يصبح الطفل جاهزًا لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة، ويبدأ كذلك بالتعامل التدريجيّ مع مفاهيم الحساب المجرّدة، كالأعداد والعمليّات الحسابيّة البسيطة.

نلاحظ ممّا سبق، أنّ ثمّة تدرّجًا في نوعيّة الخبرات المُقدَّمة إلى الطفل ومستوياتها، من المحسوس الكلّيّ إلى المجرّد الرمزيّ، بما ينسجم مع خصائصه النمائيّة وآليّات التعلّم لديه وفق سنيّ عمره؛ فهي مراحل متتالية متعاقبة يجب أن يمرّ الطفل في كلّ منها مرورًا حقيقيًّا، على النحو الذي تُتاح له فيه خبرات التعلّم والنموّ المناسبة، كي يحقّق قدرته على التعامل مع مهارات القراءة والكتابة والتفكير والمنطق الرياضيّ، وغيرها من مجالات المعرفة التي تُبنَى عليها بناءً مناسبًا يُيسِّر تعلّمه، ليكتسب بذلك الثقة بالنفس ومفهوم الذات الإيجابيّة عبر المراحل التعليميّة اللاحقة، بالشكل الذي ينعكس على الممارسات المختلفة في حياته اليوميّة بشتّى أبعادها.

***

انطلاقًا ممّا سبق، تظهر جليًّا أهمّيّة فهم طبيعة عمليّة نموّ الطفل في السنوات الأولى من عمره، ومتطلّباتها التي تتوجّب على مقدّمي الرعاية مراعاتها. بالإضافة إلى أهمّيّة العمل المشترك بين البيت ومؤسّسات مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانة والروضة)، من أجل تحقيق نموّ متكامل وسليم لمختلف جوانب شخصيّة الطفل، وتهيئته للانتقال السليم إلى المرحلة التعليميّة اللاحقة انتقالًا يدعم عمليّة تعلّمه ونموّه ويُيسِّرها. تبرز هنا أيضًا أهمّيّة برامج إعداد المربّين في الجامعات والكلّيّات للعمل مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، بما ينسجم مع خصائصهم النمائيّة وطبيعة عمليّة التعلّم لديهم ومتطلباتها، وبالتركيز على الجانب العمليّ التطبيقيّ في سنوات دراستهم الجامعيّة. يَظهر كذلك مدى الحاجة إلى تدريب مربّي هذه المرحلة خلال الخدمة، وتطوير برامج مؤسّسات ما قبل المدرسة، بحيث تُبنَى على أساس التعلّم النشط التفاعليّ المحسوس الذي يُتيح للطفل فرص التعلّم من الممارسة والتفاعل المباشر مع الموادّ والظواهر المختلفة في البيئة المحيطة.

وبناء على ما سبق، نحن بحاجة ماسّة إلى النهوض بالعمليّة التعلُّميّة التربويّة في مرحلة ما قبل المدرسة، وبناء شراكة فعليّة مع أولياء الأمور، كي يتكامل العمل في ما بينهم بالاتّجاه الذي يحقّق التطوّر والتعلّم السليم للطفل، ويحدّ من المشكلات التي قد يعانيها الطفل خلالها، سواء أكانت شخصيّة سيكولوجيّة (القلق والخوف وعدم الثقة بالنفس والخجل والشعور بالذنب...)، أم أكاديميّة تربويّة (الرسوب والانسحاب المدرسيّ والتراجع الأكاديميّ...). يسهم ذلك كلّه إسهامًا إيجابيًّا في دعم الطفل ومساندته لبناء شخصيّة سويّة من مختلف جوانبها، بحيث تتيح له هذه الشخصيّة فرص التكيّف الصحيح مع ذاته ومجتمعه، فيتقبّل نفسه بمميّزاتها وتحدّياتها، ويكون قادرًا على تحديد أهدافه المستقبليّة وفقها، فيبدع ويتميّز في مجتمعه.

جمانة خروفة حزبون
مستشارة وباحثة تربويّة متخصّصة في الطفولة المبكّرة
فلسطين

المراجع

- أبو جادو، صالح. (2011). *علم النفس التطوّريّ- الطفولة والمراهقة*. دار المسيرة.
- صفير، جاكلين وجيلكس، جوليا. (2002). *الكبار والصغار يتعلّمون -الجزء الأوّل*. ورشة الموارد العربيّة وغوث الأطفال البريطانيّ.

مقال

نحـو كتـاب واحـد للعلـوم الاجتماعيّـة

وسيم جمعان عاشور

تُعدّ العلوم الاجتماعيّة من أهمّ الموادّ الدراسيّة التي تلامس احتياجات المجتمع، فهي تمثّل تاريخه الماضي والحاضر، وصندوق معارفه من العالم القديم والحديث. ويعتبر منهج العلوم الاجتماعيّة من المناهج ذات المجالات الواسعة، إذ تندمج أو تتكوّن من عدد من الموادّ ذات العلاقة المترابطة في ما بينها، وهي الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنيّة، بالإضافة إلى عدد من الموادّ الأخرى كالاجتماع والاقتصاد والفلسفة وعلم النفس.

تُعنى هذه المواد بدراسة الإنسان وعلاقاته بما يحيط به من الكون والطبيعة وأفراد المجتمع، وهي ذات دور كبير في إعداد الناشئة والشباب وتوعيتهم بالقضايا والمتغيّرات التي تحصل في عالمهم. كما أنّها تسهم في ترسيخ الثقافات وغرس القيم في أذهان الطلبة، وتربيتهم على السلوك السليم تجاه بيئاتهم (اليعقوبي، 2020).

أسلّط الضوء في هذا المقال على كتب العلوم الاجتماعيّة الحاليّة، مبيّنًا ما فيها من تكرار وحشو، ذاكرًا الأسباب التي تدعو إلى توحيدها في كتاب، عارضًا ما يجب أن تكون عليه هذه العلوم في المستقبل.

واقع كتب العلوم الاجتماعيّة

أبدى عدد من المعلّمين، وفق استبيان وُزِّع عليهم، استياءهم من كتب العلوم الاجتماعيّة، لما فيها من

موضوعات متكرّرة، وحشو من المعلومات التي تشكّل عبئًا كبيرًا على الطالب وتشتّت انتباهه. وما يزيد الأمر سوءًا قلّة ما يبديه المعلّمون من معلومات يوضّحون بها مضامين الكتب، وندرة استخدامهم طرقًا واستراتيجيّات حديثة في تدريس هذه العلوم. الأمر الذي يدفع الكثير من المعلّمين إلى إنشاء ملخّصات تختصر الأفكار الرئيسة والمعلومات المهمّة في الكتاب، فتساعد الطالب على فهم الدروس. يؤكّد لنا أحد الطلّاب أنّ الملخّصات التي قدّمها المعلّم أوضحت له ما تحويه دروس مادّة التاريخ، فأسهمت في تسهيل دراستها، وجعلتها من الموادّ المفضّلة عنده، بعد أن كانت من أصعبها.

لم تعد كتب العلوم الاجتماعيّة تواكب الواقع الذي يعيشه الطالب والمعلّم على حدّ سواء، في ظلّ التغيّرات والتطوّرات المحلّيّة التي تشهدها الساحة اليمنيّة، من تغيّرات سياسيّة واجتماعيّة وانقطاعات متكرّرة للعمليّة التعليميّة، ناهيك عن التغيّرات العالميّة. فتجد أنّ كتب الجغرافيا، مثلًا، ما زالت خرائطها تضمّ خريطة السودان بعد انفصال جنوبه عنه. وكتب التاريخ تتّخذ من الحضارة العربيّة الإسلاميّة جُلّ اهتمامها، تتناولها في ثلاث مراحل تعليميّة مختلفة. ويؤكِّد كلّ من اليعقوبي (2022)، والفريجي (2019)، والجرف (2003)، أنّ هناك ضعفًا في الموضوعات التي تتناولها كتب العلوم الاجتماعيّة، حيث إنّها لا تلامس الواقع الجغرافيّ والتاريخيّ والوطنيّ الحديث.

من ناحية ثانية، تتكرّر الدروس من الصفّ الثالث الأساسيّ إلى الصفّ الثالث الثانويّ. فعلى سبيل المثال، ثمّة درس يتكرّر خمس مرّات خلال هذه السنوات، وهو درس "الوحدة اليمنيّة" الذي تناولته كتب التاريخ والتربية الوطنيّة، ناهيك عن وجوده في موادّ أخرى. كذلك، هناك تشابه بين بعض الدروس في خمس مراحل تعليميّة، مثل الدروس المتمحورة حول موضوع "تاريخ الحضارة العربيّة الإسلاميّة"، ممّا يُنشئ تضاربًا بين بعض المعلومات، ويشتّت المعلّمين والطلّاب. كما أنّ كتب العلوم الاجتماعيّة في الجمهوريّة اليمنيّة في الوقت الراهن، تحتوي على أكثر من 530 درسًا في المراحل التعليميّة المختلفة، ترتكز كلّها على موضوعات تخلو من أيّ معلومات جديدة.

تؤكِّد الأستاذة ابتسام الورد، معلّمة مادّة الاجتماعيّات في محافظة الحديدة، أنّه لا يمكن للمعلّم أن ينهي كتب العلوم الاجتماعيّة، في وضعها الراهن، في الوقت المحدّد لها من كلّ فصل دراسيّ، نظرًا لما تحتويه من عدد كبير من الدروس. وتطالب ابتسام الوزارة بدمج الكتب الثلاثة وجعلها كتابًا واحدًا؛ فهي تجد صعوبة في استلام الكتب وتوزيعها من جهة، وتتمنّى أن تكون كتب العلوم الاجتماعيّة مناسبة لمستويات الطلّاب وملائمة لحياتهم اليوميّة من جهة ثانية. في حين يرى الأستاذ فكري، معلّم مادّة التاريخ في محافظة حضرموت، أنّ كتب التاريخ يشوبها الكثير من التشابه والحشو في الدروس. وهو يجد في ذلك عائقًا كبيرًا أمامه يحول دون إيصال المعلومة إلى الطلّاب إيصالًا واضحًا. كما يرى أحد الطلّاب أنّ تشابه الدروس بين مرحلة وأخرى وبُعدها عن الحياة العمليّة، يعوق فهمه لها، فتصعب عليه مذاكرتها، ولا تفيده في فهم الواقع.

نظرة مستقبليّة إلى كتب العلوم الاجتماعيّة

أصبح تغيير مناهج العلوم الاجتماعيّة في اليمن ضرورة ملحّة غير قابلة للتأجيل، وذلك من أجل أن يتعلّم الطلّاب ما هو مفيد لمستقبلهم، وفق خطوات وفلسفة مدروسة تنبع من التغيّرات السياسيّة والاجتماعيّة، العربيّة والعالميّة. يكون ذلك، حسب ما نرى، بدمج مناهج هذه العلوم في كتاب واحد، حتّى يَسهُل على الطالب تعلّمها، وعلى المعلّم تعليمها؛ إذ من شأن ذلك تقليص عدد الدروس. وهذا ما أشارت إليه دراساتٌ مختلفة اقترحت تخفيف عدد كتب مواد العلوم الاجتماعيّة من خلال الدمج، على غرار ما تمّ في كتب العلوم. وهو أيضًا ما نادى به أساتذة الكتب الاجتماعيّة، ومنهم الأستاذ صبري والأستاذ زعيم، لتصحيح وضع مناهج العلوم الاجتماعيّة في اليمن.

يؤكّد خضر (2014) على ضرورة نيل مناهج التربية أهمّيّة خاصّة في المستقبل، وعلى ضرورة تعديل كتب العلوم الاجتماعيّة في وقتنا الحاضر عمّا كانت عليه في الماضي؛ إذ تغيّرت حياة الطلبة في العقود القليلة الماضية، وتغيّرت بالتالي طبيعة المشكلات التي يواجهونها. كما توصي العديد من الدراسات بإجراء عمليّة تقييم لمناهج العلوم الاجتماعيّة بصورة مستمرّة، حتّى يكون هناك محتوى ذو أهمّيّة، ومواكب لكلّ التغيّرات المستقبليّة، وقريب من حياة الطالب وواقعه.

من هنا، يجب أن تُدمَج كتب العلوم الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ، في شكلها المستقبليّ، في كتاب واحد يضمّ جميع فروعها؛ وذلك من أجل تأهيل الطالب لدراسة التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنيّة وعلم الاجتماع والفلسفة ضمن سياق واحد مختصر، يعينه على اكتشاف العلاقات بين هذه العلوم وربطها ببضعها وبالواقع المعاش. فمن خلال عمليّة الدمج، سوف يتمكّن الطلّاب من فهم رؤى مختلف التخصّصات، وتوليف المعلومات المحيطة بالموضوع، لتوفير فهم أعمق وأدقّ لما تطرحه العلوم الاجتماعيّة من قضايا.

وفي السياق ذاته، يؤكّد الخياط والهولي (2003)، أنّ هناك مظاهر تكامل بين الموادّ الدراسيّة المختلفة ومحتوى كتب العلوم الاجتماعيّة. وهذا ما يدعم عمليّة دمج الكتب الاجتماعيّة، لوجود تقارب بين موضوعاتها في مرحلتين تعليميّتين مختلفتين (المرحلة الأساسيّة والمرحلة الثانويّة)، مثل ما يتكرّر في كتب التاريخ عن الحضارة العربيّة الإسلاميّة، أو ما تتناوله كتب الجغرافيا عن حدود الجمهوريّة اليمنيّة والوطن العربي.

عندما يُدرَّس موضوع واحد من ثلاثة جوانب مختلفة (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنيّة)، يَسهُل على الطالب فهمه، ويَسهُل على المعلّم إيصال المعلومة بصورة متكاملة. فموضوع الجمهوريّة اليمنيّة مثلًا، عندما يُدرَّس في كتاب واحد يضمّ العلوم الاجتماعيّة، يمكن أن نتناوله في مجاله الجغرافيّ، من حيث الموقع والتضاريس؛ وفي مجاله التاريخيّ، من حيث الحضارات القديمة ودور اليمن في نشر الإسلام؛ وفي مجال التربية الوطنيّة، من حيث طبقات المجتمع اليمني ونظام الحكم فيه... وهكذا، يصبح الطالب، بفضل عمليّة الدمج بين العلوم الاجتماعيّة، قادرًا على التفكير في المعلومة من مختلف جوانبها، بدل أن يفكّر في كلّ جزء منها على حدة، كما هو حال الكتب اليوم.

يراعي تطبيق منهج الدمج بين العلوم الاجتماعيّة خصوصيّة الطالب وميوله وطريقة تعلّمه، ويجعله محور العمليّة التعليميّة، وفق ترتيب وترابط وتكامل معيّن في الخبرات وفي المحتوى، ممّا يساعد على إدراك العلاقات بين الموادّ الثلاث. فضلًا عن أنّه يساعد على تحقيق النموّ المتكامل للجوانب التعليميّة المعرفيّة والوجدانيّة والمهاراتيّة لدى الطالب، بالإضافة إلى غرس القيم والاتّجاهات الإيجابيّة التي يحتاج إليها.

***

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ كتب العلوم الاجتماعيّة الحاليّة، كغيرها من كتب التربية والتعليم في الجمهوريّة اليمنيّة، يجب أن تواكب التغيّرات المتسارعة في الحقل التربويّ من معارف وحقائق علميّة. وذلك يتحقّق بتحديث مناهج العلوم الاجتماعيّة التي لم تُحدَّث منذ 15 سنة. كما أنّ حذف بعض الدروس المُكرَّرة ذات الموضوعات المتشابهة يسهم في تقليص عدد الدروس. الأمر الذي يساعد على دمجها في كتاب واحد، وجعلها مثل كتاب العلوم الحاليّ الذي يجمع ثلاثة علوم (الفيزياء والأحياء والكيمياء)، وهذا ما يرجوه المعلّم والطالب على حدّ سواء.

وسيم جمعان عاشور
باحث دكتوراة مناهج وطرائق التدريس
اليمن

المراجع

- الجرف، ريما سعد. (2003). البعد العالمي في مناهج الدراسات الاجتماعيّة للمرحلة الثانويّة في سنغافورة. *وقائع ندوة بناء المناهج "الأسس والمنطلقات"*.
- خضر، فخري رشيد. (2014). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعيّة*. دار المسيرة.
- الخياط، عبد الكريم عبدالله، والهولي، علي إسماعيل. (2003). دراسة تحليليّة لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادّة الاجتماعيّات ومحتوى مناهج مواد الصفّ الأوّل المتوسّط في دولة الكويت. *مجلّة كلّيّة التربية- جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة*.
- الفريجي، كاظم عبدالسادة. (2019). دراسة تقويميّة لدمج الموادّ الاجتماعيّة للمرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. *مجلّة كلّيّة التربية الأساسيّة*.
- اليعقوبي، مسلم حمود. (2020). تطوير كتب الدراسات الاجتماعيّة للصفّين التاسع والعاشر بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالميّة. *مجلّة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيّات والاجتماع*.

لغتان ومعلّمتان في صفّ واحد

حنان عبد الفتاح صيام

هل من السهل أن يتلقّى الأطفال التعليم بلغتين مختلفتين في صفّ واحد في الوقت نفسه؟ هل يمكن العمل مع شريكة داخل الصفّ طوال الوقت؟ أسئلة تبادرت إلى ذهني عندما بدأتُ العمل في مدرسة ثنائيّة اللغة، والتي يتعلّم الأطفال فيها باللغتين العربيّة والإنكليزيّة، حيث تتواجد في الصفّ معلّمتان طوال الوقت، كلّ منهما متخصّصة بإحدى اللغتين.

يهدف هذا المقال إلى تبيان مفهوم التعليم ثنائي اللغة، وتوضيح الاستراتيجيّات اللازم اتّباعها لإنجاحه، من اتّفاق وتخطيط وتعاون، وذلك بالاستناد إلى تجربة شخصيّة.

مفهوم التعليم ثنائيّ اللغة وأشكاله

يُعرَف التعليم ثنائيّ اللغة بالإنكليزيّة باسم "Dual-language education"، وقد كان يُعرَف سابقًا باسم "Bilingual Education". وهو طريقة في التعليم تمّ تطويرها في الولايات المتّحدة الأميركيّة وكندا، في ستينيّات القرن الماضي (Genesee F. & Kathryn L. 2008). كما نجد له تعريفات كثيرة في الأدبيّات، تختلف في المفردات، ولكنّها ذات دلالة واحدة.

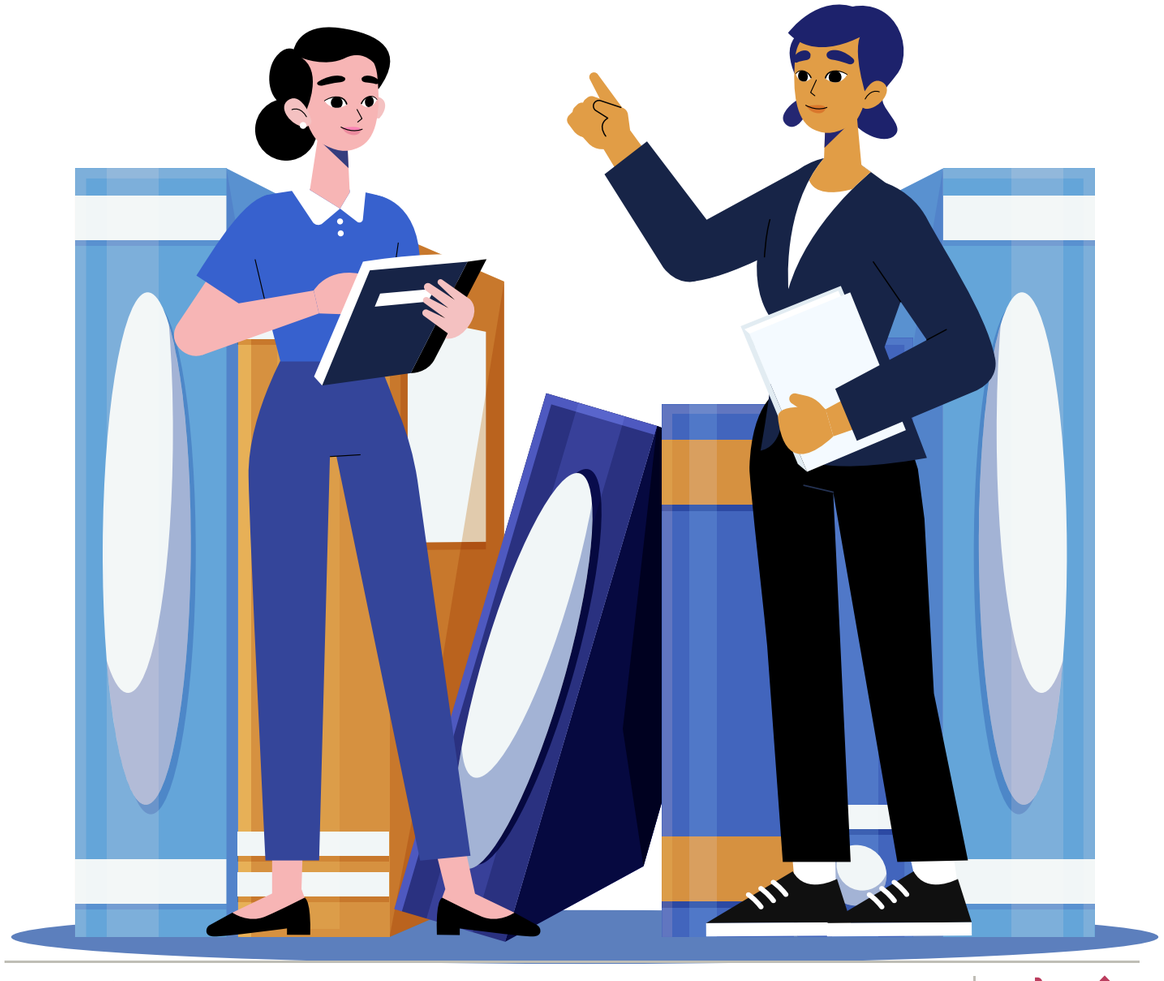
يُعرِّف مركز اللسانيّات التطبيقيّة في واشنطن التعليم ثنائيّ اللغة بأنّه نهج فعّال لتطوير اللغة وإتقانها، ومعرفة القراءة والكتابة باللغة الإنكليزيّة ولغة الشريك (Center for Applied Linguistics, 2022). والمقصود بلغة الشريك لغةُ المعلّم الثاني في الصفّ نفسه. وقد أوضحت تعريفات أخرى الهدف من التعليم ثنائيّ اللغة، واعتبرَت أنّه طريقة في التعلّم، هدفها توفير المعرفة بالمحتوى المتّصل بمستوى الصفّ، من خلال اللغة الإنكليزيّة ولغة أخرى، لتحقيق تحصيل أكاديميّ عالٍ (Valdez, et al., 2016).

للتعليم ثنائيّ اللغة عدّة أشكال، تختلف باختلاف المدارس والأماكن والهدف الذي انتُهِج من أجله هذا النظام في التعلّم. تُعرَف هذه الأشكال بأنّها برامج تطويريّة ثنائيّة اللغة (Developmental, or maintenance, bilingual programs)، يتمّ فيها، في المقام الأوّل، تسجيل الطلّاب الذين تكون لغتهم الأم لغةَ الشريك. ومنها ما يُعرَف ببرامج دمج ثنائيّة الاتّجاه أو ثنائيّة اللغة (Two -way Bilingual Immersion Programs)، وفيها يُجمع الطلّاب الذين تكون الإنكليزيّة لغتهم الأم، مع الذين تكون لغة المعلّم الشريك لغتهم الأم في صفّ واحد.

ومن مميّزات التعليم ثنائيّ اللغة، محافظته على اللغة الأمّ التي تعتبر مصدر الحياة الكاملة للطفل، لأنّها تساعده في الحفاظ على ماضيه وحاضره، وتُعرِّفه بثقافته، ويصل بها الطفل إلى التفكير والفهم العميق، وتُمكِّنه من الحفاظ على التواصل القويّ مع الآخرين. يسهم التعليم ثنائيّ اللغة في إعداد طفل مستعدّ للحياة داخل مجتمع، ومتعدّد الثقافات، ومحافظ على بيئته الثقافيّة، ومتقبّل للاختلافات.

دور التعاون في تحقيق التكامل داخل الصفّ

لا يعني التعليم ثنائيّ اللغة أن يكون معلّم اللغة العربيّة مُترجِمًا لما يقوله المعلّم الشريك باللغة الإنكليزيّة، بل هو يدير عمليّة التعلّم مع شريكه؛ إذ عليه أن يكمل المفاهيم والمعارف باللغة الأمّ للطفل. ومن خلال هذه التجربة، لم أعد مجرّد معلّمة للغة العربيّة، بل أصبحتُ معلّمة صفّ، أشارك في تعليم المعارف والمهارات جميعها، ولا سيّما في مرحلة الطفولة المبكّرة



التي تبدأ من عمر3-6 سنوات. تطلَّب ذلك منّي أنّ أعلِّم اللغة داخل سياق، بدلًا من تعليمها بالطريقة التقليديّة، وفي ساعات دراسيّة محدّدة.

تعلّمتُ من هذه التجربة الكثير، مثل العمل مع شريكة جعلتني أكثر مرونة لتقبّل آراء الآخرين وفهمهم، واطّلاع أكبر على المعارف والثقافات المختلفة، وكيفيّة دمجها مع ثقافتي وثقافة الأطفال. لذلك، كان من المهمّ جدًّا الحفاظ على روح التعاون والاحترام المتبادل طوال الوقت بين الطرفين، ما يخلق أجواء مريحة وممتعة في العمل. ولكنّ الأمر لا يخلو من تحدّيات، فقد واجهت تحدّيات جديدة ومختلفة لم أختبرها من قبل خلال مسيرتي المهنيّة.

أهمّيّة الاتّفاقيّة الصفّيّة من أجل بداية ناجحة

في البداية كان عليّ كسر الجليد مع شريكتي في الصف، ومحاولة تقديم نفسي لها. لذلك، وضعنا اتفاقيّة بيننا، فيها بعض البنود التي تُوضِّح خطّة عملنا خلال السنة، وهي شبيهة بالاتّفاقيّة الصفّيّة التي تتمّ كتابتها في بداية العام الدراسيّ مع المتعلّمين. عملنا في هذه الاتّفاقية وفق مستويات ملامح المتعلّم في نظام البكالوريا الدوليّة حتّى تصبح نهجًا نسير عليه، ونعلّم الأطفال على أساسها. فاتّفقنا على أن نكون:

متواصلتين كفريق، نناقش المواضيع بشفافية عالية؛ ومتسائلتين، نتيح الفرصة لطرح الأسئلة والتعلّم من بعضنا البعض؛ ومفكّرتين، نبادر في تطبيق مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ لحلّ المشكلات المعقّدة ومعالجتها واتّخاذ القرارات الصائبة، شجاعتين، في خوض تجارب جديدة والتعلّم منها؛ منفتحتين، نحترم الآخرين ونتقبّل الاختلافات بيننا، خصوصًا أنّنا من ثقافات مختلفة؛ متوازنتين، نحاول الموازنة بين حياتنا العمليّة والشخصيّة قدر الإمكان؛ متأملتين، في ممارستنا التعليميّة ومتطلعتين للتجديد والتطوير فيها.

دَعَتني هذه التجربة الجديدة إلى تطوير لغتي الإنكليزيّة بشكل كبير، حتّى أستطيع التواصل مع شريكتي طوال الوقت. وقد دعمَت إدارة المدرسة ذلك بصورة كبيرة، ووفّرت لنا دورات لتعليم اللغة الإنكليزيّة، ساهمت في تحقيق التواصل والتفاهم مع المعلّم الشريك.

التحدّيات وضرورة التخطيط من أجل تحقيق التطوّر

تخلّيتُ عن اعتقادات كثيرة مارستُها لسنوات خلال مسيرتي المهنيّة من أجل إنجاح هذه العمليّة التعليميّة. وجرّبتُ طرقًا ومناهج جديدة في التعليم، أكسَبَتني خبرات جديدة من المشاهدات الحيّة داخل الصفّ. ولكن لم تخلُ أجواء المشاركة من بعض الاختلافات في التعامل مع بعض الأحداث داخل الصفّ الدراسيّ مع المعلّمة الشريكة؛ أذكر، مثلًا، أنّنا اختلفنا على التأمّلات مع الأطفال، وتساءلنا معًا، هل نتأمّل في بعض التصرّفات التي صدرت عنهم في الوقت نفسه الذي حدث فيه التصرّف؟ أم نجلس ونتأمّل مع الطلّاب بعد انتهاء التصرّف؟ وعندما عجزنا عن الوصول إلى اتّفاق، لجأنا إلى المختصّين لدينا في المدرسة لنأخذ رأيهم.

من ناحية أخرى، شكّل مفهوم إعطاء الحرّيّة للطلّاب في اختيار طريقة تعلّمهم، تحدّيًا كبيرًا بيني وشريكتي، ولا سيّما أنّنا في نظام يتّبع نهج التعلّم من خلال اللعب. من جهتي، كنت أضيف إلى هذا النهج ضرورة الحفاظ على الروتين اليوميّ للمدرسة، والقوانين التي يجب أن يلتزم بها الأطفال داخلها؛ فالحرّيّة لا تعني مخالفة القواعد العامّة للمدرسة. بينما اعتبرت شريكتي ذلك تقييدًا للحرّيّة التي يحتاج إليها الطلّاب للإبداع. مثل هذه الاختلافات تتطلّب وقتًا للحوار والمناقشة والتجربة، حتّى نصل إلى اتّفاق يُقارِب بين وجهتي نظرنا. من هنا، قمنا بتحديد بعض النشاطات والأماكن التي يجب على الأطفال اتّباع قوانينها أثناء أداء تلك المهام أو التواجد في بعض الأماكن، في حين خصّصنا أوقاتًا ونشاطات تكون لدى الأطفال فيها الحرّيّة الكاملة.

ومن التحدّيات الأخرى التي واجهتنا، تحديد أهداف التعلّم التي يتمّ التركيز عليها، وكيفيّة تقييم الطلّاب، ولا سيّما في وحدات البحث التي تستمرّ كلّ وحدة فيها عدّة أسابيع. لذلك، وضعنا نماذج متعدّدة نحدّد فيها كيف نضع الأهداف وآليّات تقييمها، الأمر الذي أعطى التأمّل اليوميّ والأسبوعيّ أهمّيّة خاصّة.

كان علينا التخطيط لكلّ يوم وكلّ نشاط داخل الصفّ، والتحضير له بصورة جيّدة حتّى تتعرّف كلّ معلّمة إلى دورها ويكون التعلّم متكاملًا، ومن ثمّ توثيق هذا التخطيط إلكترونيّا بشكل منظّم.
كما واجهنا بعض التحدّيات اللغويّة عند الأطفال؛ فأحيانًا

بعضهم لا يتكلّم العربيّة، وأحيانًا أخرى لا يتكلّم الإنكليزيّة. لذلك، كان علينا الموازنة بين اللغتين داخل الصف، بحيث لا تطغى إحداهما على الأخرى، ونساعد الأطفال على تطوير لغتهم بالصورة المرجوّة.

ومن التحدّيات الكبيرة وقوع ظروف طارئة مع إحدى المعلّمتين، ما يضطرّها إلى الغياب لفترة. هذا الوضع في برنامج ثنائيّ اللغة يؤدّي إلى حصول خلل في نظام التعليم داخل الصفّ، لأنّ التعلّم يصبح أحاديّ اللغة، ما يؤثّر في أداء الأطفال.
بالإضافة إلى ذلك، يقتضي التعليم ثنائيّ اللغة اطّلاع المعلّمتين على المصادر التي تستخدمانها، لجعل البيئة الصفّيّة واضحة وآمنة للجميع. يتطلّب ذلك بحثًا عن كتب وقصص باللغتين، من شأنها أن تخدم الوحدة البحثيّة. وكنتُ قد تعلّمتُ، أثناء تجربتي، ضرورة الاتّفاق على طريقة التواصل مع أولياء الأمور، ليدركوا التناغم والتفاهم والتكامل بيننا. عملتُ أنا وشريكتي على ذلك بجهد كبير، إذ كنّا قبل أيّ لقاء نحدّد النقاط الأساسيّة التي نتحدّث عنها مع أولياء الأمور وفق طريقة تواصل جيّدة، تستند إلى فيديوهات نتشارك فيها الحوار مع الأهل، لتحديد الأشياء المرجوّة منهم.

***

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ العمل في برنامج ثنائيّ اللغة يمكن أن يحقّق للمعلّم نجاحًا كبيرًا وخبرة مُكثَّفة، وهذا يظهر عندما تكون الأهداف المشتركة مع المعلّم الشريك هي الأكثر تحقّقا. ذلك ما حدث معي خلال سنتين من العمل في برنامج ثنائيّ اللغة، لأنّي لم أشعر بأنّي أسير وحدي، وإنّما هناك من يسير معي ويدعمني ويصحّح أخطائي ويُطوِّر أفكاري، من أجل أن نحقّق هدفًا مشتركًا، وهو مصلحة الأطفال.

حنان عبد الفتاح صيام
معلّمة لغة عربيّة لمرحلة الطفولة المبكّرة
فلسطين/ قطر

المراجع

- Center for applied linguistics. (2022). Bilingual and Dual Language Education. https://wpdev.cal.org/index.php/areas-of-impact/english-learners/bilingual-dual-language-edu/
- Genesee, F., and Kathryn, L. (2008). Dual Language Education in Canada and the USA. *Encyclopedia of Language and Education. 2(5).* 253-263 . https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/21.pdf
- Valdez, Veronica E., Juan A. Freire, and Delavan M. (2016). The Gentrification of the dual language education.

مقال

تعليـم الجغرافيـا من التلقيـن إلى التفاعـل

محمد فركال

هل تحبّون دراسة الجغرافيا في صفّي؟ كان هذا السؤال سببًا في انتشار ضجيج لم يعهده المعلّم، صحيح أنّه معلّم "مِهذار"، كما قيل له، ولكنّه اليوم أراد الحصول على إجابات بسيطة وصادقة. وقف قرب المكتب يتأمّل علامات التعجّب في وجوه طلّابه، والتي لا تعني إلّا شيئًا واحدًا: هل حقًّا يهتمّ لرأينا؟ كان عنيد الطبع كطلّابه، يبحث عن إجابات تستهويه. تتبّع خيط السؤال وهو ينفلت من بين أصابعه، وهو خيط لا يخرج من بين الأربعة جدران على أيّة حال، وإن خرج، فماذا سيفعل به مجتمع صغير من بعض مدمني الأجهزة الإلكترونيّة؟

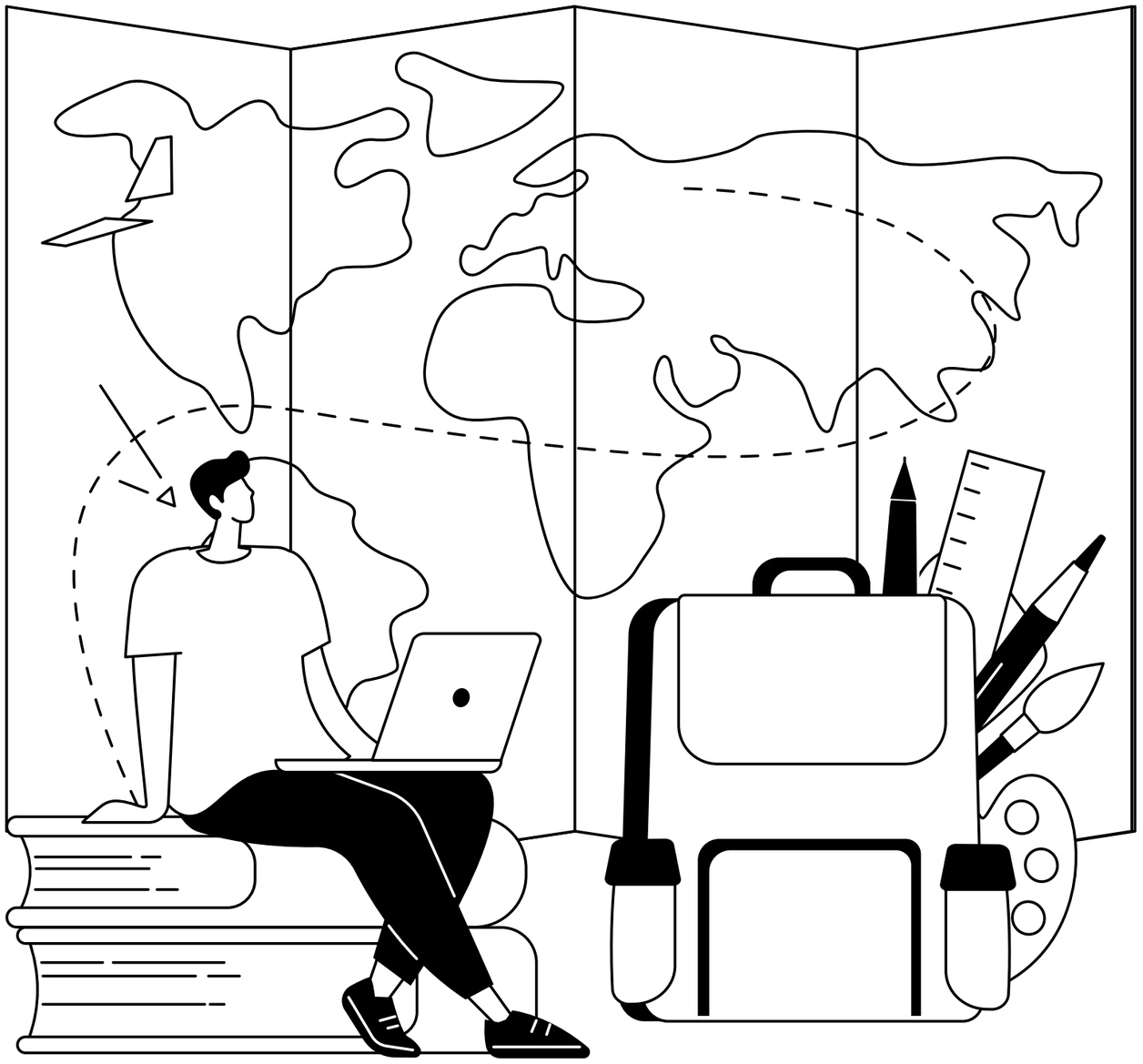
ذهبت الردود إلى ما كان يخشاه، إذ أخطأ تمامًا في توقّعاته، جهوده كانت لها تأثيرات سلبية، وانضباطهم وانتباههم مجرّد روتين فحسب، لقد فَهِم الآن لماذا يشعر بوجود مبدعين في فصله. وهكذا، تعلّم أهمّ الدروس المهنيّة في حياته؛ بإمكانه أن يكون شخصًا مجدًّا، أو أن تكون المادّة التي يدرّسها في غاية الأهمّيّة. لكن، هل كان حقًّا معلّمًا جيّدًا؟

تكمن أهمّيّة هذا المقال في إثراء النقاش حول فاعليّة استراتيجيّات التعلّم النشط في خلق نشاطات صفّيّة، ترتقي بالعمليّة التعليميّة، من ممارسات مهنيّة تقليديّة، إلى علاقات تربويّة تفاعليّة. فترفع من دافعيّة الطلّاب تجاه تعلّم الجغرافيا، في المرحلة الثانويّة في المغرب، وذلك بالاستناد إلى أنموذج تجربة أُجريت في صفّ البكالوريا، فرع الآداب والعلوم الإنسانيّة.

واقع تعليم الجغرافيا وتحدّيات نمط التلقين

تعيش مادة الجغرافيا المدرسيّة انفصامًا ابستمولوجيًّا (سللي، 2014)؛ فمن جهة يضعها الخطاب النظريّ التربويّ في خانة الموادّ الحيويّة، بينما يجرّدها واقع الحال عن الفاعليّة، فتقع بين الممارسة الصفّيّة التقليديّة الروتينيّة المبنيّة على الحفظ والاستظهار، وآفاق التطوير البيداغوجيّ ومستجدّاته التي تؤهِّل الطالب ليكون فاعلًا نشطًا في المجتمع (الحناكي، 2019) من جهة ثانية.

وعليه، إذا كان العالم يفاجئنا بالجديد، والطلّاب منفتحين على التجديد، فلماذا تكلّست الممارسة المهنيّة لدى بعض المعلّمين، وتوقّفت العلاقات التربويّة عند ضيق التنفير بدل رحابة التأثير؟ وما العلاقة بين نموذج التعليم النشط والتواصل الصفّيّ الفعّال؟ وما أثر استراتيجيّات التعليم الجغرافيّ في دافعيّة التعلّم؟ هل نعتبر مادة الجغرافيا المدرسيّة اليوم مادّة



تقليديّة مجرّدة ونظريّة، أم صرنا أمام جغرافيا تفاعليّة؟ وإلى أيّ حدّ كانت الفروق دالّة على مكتسبات الطلّاب بين المجموعة التقليديّة، بالمقارنة مع طلّاب المجموعة النشطة؟

تبنّى المغرب، مع ميثاق التربية والتكوين، مقاربة بالكفايات بديلًا لبيداغوجيا المضامين والأهداف، وضعت الطلّاب في قلب العمليّة التعليميّة-التعلّميّة. وحسب هذا الخطاب، انتقلنا من شخصيّة المعلّم، محورًا لكلّ الممارسات التربويّة الصفّيّة، إلى نشاطات ديداكتيكيّة تضع الطالب في المكان الصحيح كمنتج للمعارف والأفكار، وليس مجرّد مستقبل لها. لكنّ الدراسات الرسميّة الأخيرة التي أصدرتها الهيئة الوطنيّة للتقييم (2021)، كشفت أنّ الممارسات التقليديّة لا تزال تفرض نفسها إشكاليّةً معقّدةً، تعيق تطبيق الإصلاح التربويّ الطموح، برغم الجهود المبذولة منذ أكثر من 20 سنة.

تعرّضت هذه المادة، على المستوى النظريّ، إلى تحوّلات جذريّة، في المحتوى والأهداف والمنهج والموضوع والأسلوب والتقويم (البرجاوي، 2017). غير أنّ معظم معلّمي المادّة لم يتجاوزوا الممارسة التقليديّة القائمة على تلقين معلومات شفويّة وكتابيّة، مستعينين بدعامات تقليديّة تُعرض على وسائط عصريّة أحيانًا، تشحن أذهان الطلّاب بمعلومات نظريّة موزّعة على دروس طويلة ذات مضامين كثيرة جافّة وقديمة (تعود إلى أكثر من 15 سنة على الأقل)، لتؤهّلهم لاجتياز الامتحانات بنجاح. وهذا النموذج السلوكيّ السلطويّ يَعتبر أنّ الطلّاب لن يتعلّموا شيئًا دون معلّمين أو مؤسّسات تعليميّة.

يُمتحَن الطلّاب في جلّ ما تعلّموه من دون استيعاب لشموليّة التعلّم، حيث يرتبط مدى تحقّق الكفايات بمجموع النقاط التي يحصّلونها في الامتحانات. فتتجرّد بذلك الموادّ الدراسيّة من أهمّيّتها، وتنتشر أساليب الغش، وينسى الطلّاب ما تعلّموه بعد الانتقال إلى مرحلة دراسيّة جديدة مع معلّمين آخرين. يكتشف الطالب بعد المدرسة، أو أثناءها، أنّه أمام تحدّيات كثيرة تتطلّب منه معارف ومهارات وقيمًا ومواقف رصينة، ولكنّ مدارسنا لم تصل إلى مرحلة تكوين طلّاب مهرة، قادرين على ولوج الحياة ومواجهة مشكلاتها.

نحو تعلّم نشط وتفاعليّ لمادّة الجغرافيا

حان الوقت لتتجاوز مدارسنا الفجوة القائمة بين التعليم والحياة، وذلك بالتقليل ممّا هو نظريّ، والتركيز أكثر على الجانب التطبيقيّ. فالمعلّم الجيّد يتّخذ موقفًا إيجابيًّا من مختلف المستجدّات، ويتسلّح بممارسة تعليميّة نقديّة وإصلاحيّة، تُمكِّنه من اكتشاف اتّجاهات الطلّاب داخل الفصول وخارجها، لتوجيهها وتطويرها واستثمارها وتحفيزها، كي لا يكون في ممارساته المهنيّة ما يقتل الإبداع في الطلّاب.

يقتضي ذلك اعتماد التعلّم النشط أساسًا في تعليم مادّة الجغرافيا، إذ يوفِّر هذا النوع من التعلّم ممارسات تُشجِّع على تفاعل الطلّاب مع أقرانهم، وتفاعلهم مع المعلّمين، لترفع من الدافعيّة نحو التعلّم والتفكير الإبداعيّ. ومن هنا، يكون على المعلّمين المزج بين مختلف استراتيجيّات التعلّم النشط، والتي تتمثّل في ثلاثة أنواع من التعلّم:

1. التعلّم الذاتيّ الذي يمنح الطالب فرصة الاختيار وتحمّل مسؤوليّة ما يريد تعلّمه، فيصبح راغبًا في التعلّم، وموجِّها لذاته، ومتفاعلاً إيجابيًّا مع مختلف المواقف الإنسانيّة.
2. التعلّم التشاركيّ الذي يُعزِّز التفاعلات الاجتماعيّة والحوار مع الأقران، بحيث يكتشف الطلّاب الموارد اللازمة لإكمال عدد من النشاطات الصفّيّة.
3. التعلّم التعاونيّ الذي يدفع إلى الانخراط في مجموعات غير متجانسة، للعمل على مهمّات مشتركة، يتمّ تقسيمها إلى أجزاء صغيرة لبلوغ أهداف عامّة، وذلك بالإصغاء الجيّد والالتزام بمهارات النقاش المركَّز والمتقطِّع.

ترى (Eila 2020) أنّه من الواجب بلورة جغرافيا تفاعليّة في المناهج التعليميّة، من هنا أقترح أن يرتكز تعليمها على ثلاثة مداخل على الأقلّ، وهي:

1. مدخل المعرفة الجغرافيّة (Geographical Knowledge): تتناول موضوعات جغرافيّة في سياقات عالميّة وإقليميّة ومحلّيّة، باستعمال مصطلحات ومفاهيم جغرافيّة. تستند إلى الاتّصال المباشر بالميدان وتطبيقاته، كمستجدّات العلوم الطبيعيّة، والترابطات التي تنشأ بين النظم الاجتماعيّة والأماكن الجغرافيّة، وأهمّ الأحداث العالميّة والوطنيّة.
2. مدخل الجغرافيا التفاعليّة (Interactive Geography): هي جغرافيا نشطة، تستعمل استراتيجيّات التعليم التفاعليّ. تمزج بين سيرورة من المهمّات الواقعيّة والتأمّليّة، الصفّيّة وغير الصفّيّة، بالاستناد إلى وسائط تكنولوجيّة حديثة.
3. مدخل المهارات الجغرافيّة (Geographical Skills): تضمّ مختلف العمليّات التي من شأنها أن تُكسِب الطالب الأدوات والتقنيّات اللازمة لفهم قضايا الناس والبيئة وتمثيلها وتحليلها، مثل حلّ المشكلات والتفاوض والتنسيق والتفكير النقديّ والإبداعيّ والعاطفيّ.

وعليه، إذا حدث كلّ ذلك في الوقت المناسب، في التعليم الثانويّ على وجه الخصوص، فمن شأنه أن يُسهِم في تجويد التعلّم، وتثمين المكتسبات، وتوجيه العثرات، في رحلة التعلّم مدى الحياة.

أنموذج تجربة في تعليم الجغرافيا تعليمًا تفاعليًّا

تبيّن لي، بحكم الاحتكاك اليوميّ بالطلّاب، ضعف دافعيّتهم تجاه تعلّم الجغرافيا، بالرغم من كونهم في السنة الأخيرة من مسيرتهم الآيلة إلى الجامعة أو سوق العمل. من أجل ذلك، قرّرتُ خوض تجربة استراتيجيّة التعلّم التفاعليّ في تعليم المادّة. قسّمتُ الطلّاب إلى مجموعتين (أ، ب)، حوت كلّ مجموعة أربعين طالبًا، عملتُ مع المجموعة الأولى بأسلوب تقليديّ، في حين جرّبتُ مع المجموعة الثانية طريقة نشطة في التعليم. عقدتُ التجربة في مؤسّسة تعليميّة في قرية تابعة لإقليم شفشاون، تجمع بين المستويين الإعداديّ والتأهيليّ، ومعظم طلّابها ينحدرون من أسر فقيرة وغير متعلّمة، لذلك شكّل التواصل الفعّال تحدّيًا حقيقيًّا منذ البداية.

كانت التجربة صعبة ومفيدة للطلّاب، وقد تمثّل التحدّي الأكبر لديهم في الوقوف أمام زملائهم وتقديم نشاطات تفاعليّة، بعيدًا عن الخوف والارتباك. يقول أحد الطلّاب، مُتحدِّثًا عن تجربته: "لم أهتمّ يومًا بتقديم العروض، أو هكذا كنت أظنّ، ثمّ اضطررت إلى القيام بعرض فرديّ أمام الزملاء، وكانت التجربة الأولى سيّئة، لكنّي متحمّس لتجربة أخرى".

قادني البحث في الموضوع إلى تصنيف ثلاثة عناصر أساسيّة لحلّ الإشكاليّة، وهي:

مستويات التعلّم المرتبطة بدافعيّة الطلّاب	طريقة التعليم المنوطة بممارسات المعلّمين	محتوى دراسيّ تفاعليّ متّصل بالسياسة التعليميّة

فالمطلوب في النهاية أن ينال الطالب علامات جيّدة، وإن لم يفهم أو يشارك أو يُعبِّر أو يناقش في الفصل، أمّا التواصل خارج الحصّة الدراسيّة فغالبا ممنوع، إذ ما يجري في المدرسة يبقى داخلها، وما قاله المعلّم بحسب النموذج التقليديّ في الصفّ، لا نقاش فيه خارجه.

أمّا المجموعة "ب" فاستعملتُ معها طريقة نشطة تفاعليّة، قسّمتُ خلالها الوحدات تبعًا لأهداف التعلّم المقرّرة، وراعيت في ذلك تنويع النشاطات الصفّيّة بين المعرفيّ والمنهجيّ والمهاريّ، وذلك وفق المهمّات الآتية:

1	2	3	4	5	6	7
تعريف مفاهيم أو شخصيّات جغرافيّة.	تقديم الموضوع وطرح الإشكاليّة.	جرد خصائص ظاهرة جغرافيّة.	رصد العوامل المُفسِّرة لظاهرة جغرافيّة.	إنجاز رسم بيانيّ أو جدول أو خريطة أو خطاطة لموضوع جغرافيّ.	تقمّص مهن تدخل ضمن موضوع الظواهر الجغرافيّة.	إنجاز بحث مُعزَّز بصور أو فيديو.

استوجبت التجربة، للوصول إلى أهدافها الرئيسة، المرور بأربع مراحل:
المرحلة الأولى (حصّة واحدة): تعريف الطلّاب كيفيّة إنجاز المهمّات، فرديًّا أو جماعيًّا، بحسب الرغبة. ووزّع على الطلّاب تقويم تشخيصيّ، تبيّن من خلاله أنّ 13 طالبًا فقط لديهم مكتسبات قَبليّة متوسّطة.

المرحلة الثانية (حصّة واحدة): تطوّع أربعة طلّاب لتقديم عرض وُظِّفت فيه ستّ مهمّات من أصل السبعة. أثّرت المناقشة في تثمين نقاط القوّة والتنبيه إلى نقاط الضعف.

المرحلة الثالثة (16 حصّة): قُدِّم 22 عرضًا بمشاركة 40 طالبًا. خُصِّصت 8 عروض للأعمال الفرديّة، تراوح وقتها بين 5 إلى 15 دقيقة. أمّا الأعمال الجماعيّة، فخُصِّص لها 14 عرضًا، تراوح وقتها بين 15 إلى 25 دقيقة، على ألّا تتجاوز مدّة المناقشة 20 دقيقة.

المرحلة الرابعة (حصّتان): اجتاز الطلّاب الاختبار النهائيّ، وكانت النتائج مُحفِّزة، تجاوز 92.3% العتبة المحدّدة (10/20)، وارتفع المعدّل المُلاحَظ من دون المتوسّط (9.8/20) في التقويم التشخيصيّ، إلى مُستحسَن (12.7/20) في التقويم النهائيّ. بالإضافة إلى ذلك، ملأ 79.4% من الطلّاب استبيانًا اختياريًّا للتقييم، ذكروا فيه آراءهم ومقترحاتهم لتطوير التجربة في المستقبل.

أظهرت التجربة، إثر تحليل نتائجها، فروقات بين المجموعتين، من حيث المكتسبات والمخرجات. توجد كذلك فروقات بين أفراد المجموعة "ب" التي استطاع 90.9% من عناصرها تقديم عروض تفاعليّة بنجاح. مع الملاحظ أنّ الذكور اختاروا عروضًا فرديّة أكثر من الإناث. وقد بلغ معدّل إنجاز المهمّات 71.4%، ووظّفت طالبة واحدة فقط المهمّات كلّها. أعيد تقديم عرض فرديّ بسبب التوتّر الذي أصاب الطالب، وعرضين جماعيّين بعد

التصويت بالإجماع على ضعف المحتوى، برغم توفّر المهمّات وجودة التقديم فيهما.

تداخلت عدّة عوامل في التحوّل الذي حصل في مكتسبات الطلّاب؛ فإذا كانت الممارسة المهنيّة التقليديّة على ضوء التعليم التلقينيّ قد عزّزت سلطويّة العلاقات التربويّة، فإنّ الاعتماد على استراتيجيّات التعلّم النشط أسهمت في جودة الممارسة التفاعليّة، وفي التفاعلات اللفظيّة وغير اللفظيّة، وفي تعزيز الثقة بالنفس. الأمر الذي انعكس إيجابًا على دافعيّة الطلّاب نحو التعلّمات.

***

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ دعم النظم التفاعليّة وبناء ثقافة التواصل الصفّيّ الفعّال، بتجاوز الممارسات التقليديّة، من شأنه أن يشجّع الطلّاب تدريجيًّا على تحقيق أهداف التعلّم، وتحفيز الحوار المُنظَّم ومتعدّد الأطراف، فضلًا عن إسهامه في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ والبحث التعاونيّ والاكتشاف الذاتيّ. فالنشاطات التفاعليّة الصفّيّة واللاصفّيّة من أهمّ طرق التعلّم النشط المؤثِّرة، بشكل مباشر وغير مباشر، في تحقيق الدافعيّة لتعلّم الجغرافيا. وصحيح أنّه ليس بإمكان جميع الطلّاب الانتقال من مستوى تلقّي المعارف إلى مستوى التفاعل والتنظيم، ولكن مع تعزيز فاعليّة الممارسة النشطة فسيكون باستطاعة الأغلبيّة تحقيق هذه النقلة النوعيّة في التعلّم.

محمد فركال
أستاذ التعليم الثانويّ
المغرب

المراجع

- البرجاوي، مولاي المصطفى. (2017). ديداكتيك الجغرافيا: من ديداكتيك المادة إلى ديداكتيك وظيفيّة. *مجلّة علوم التربية*. 118-126.
- الحناكي، لولوة إبراهيم علي. (2019). برنامج مقترح قائم على التعلّم النشط لتنمية المهارات الجغرافيّة لدى طالبات الصفّ الثالث المتوسّط في مدينة الرياض. *رسالة الخليج العربي. 40(152)*. 39-59.
- سللي، عبد العالي. (2014). الطرائق النشطة في تدريس الجغرافيا: دراسة تحليليّة للأدبيّات التربويّة الرسميّة المؤطِّرة للجغرافيا المدرسيّة في النظام التعليميّ المغربيّ. *المجلّة التربويّة الدوليّة المتخصّصة. 3(11)*. 18-35.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2021). مهنة الأستاذ (ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدوليّة. *الهيئة الوطنية للتقييم*. 30-40.
- Eila, Jeronen. (2020). Geography Education Promoting Sustainability. *MDPI PUB*. 19-36.

مقال

أهمّيّة التطوير المهنيّ الذاتيّ للمعلّم وكيفيّة الارتقاء بأدائه

عادل حمدي

يعتبر تجويد أداء المعلّمين مطلبًا مجتمعيًّا ملحًّا، باعتبار "أنّ جودة أيّ نظام تربويّ يكون بجودة مدرّسيه" (تقرير منظّمة اليونسكو، 2014). ومن متطلّبات الارتقاء بالأداء أن يشتغل المعلّم على ذاته (Working on oneself)، وذلك بأن يفكّر في مواقفه (Attitudes) ، وفي أفكاره المسبقة المُتعلِّقة بالتعليم، وأن يعمل على تعديلها في ما يتعلّق بالعديد من الأبعاد لتطوير أدائه.

نعرض في هذا المقال أبعاد التطوير المهنيّ الذّاتيّ، بالاستناد إلى مجموعة من الأبحاث والأدبيّات، فنبدأ الحديث عن التطوير المهنيّ الذاتيّ وفق ما يتناسب مع خصوصيّة مهنة التعليم، ثمّ نتناوله ضمن مجال تحسين المناخ العلائقيّ داخل الفصل الدراسيّ، لنتطرّق في النهاية إلى علاقته بتيسير تعلّم الطلّبة. ونختم بعرض بعض المواقف الأخرى التي من شأنها تعزيز أداء المعلّم.

التطوير المهنيّ الذاتيّ للتأقلم مع خصوصيّة التعليم

هناك خصوصيّات عديدة لمهنة التعليم، وهناك أبعاد يجدر التفكير فيها عند ممارسة المهنة، من أهمّها:

تقبّل التشعّب في الوضعيّات التربويّة والتعامل مع الواقع

إنّ الواقع الإنسانيّ مُتشعِّب بالضرورة، وينطبق هذا التَشعُّب على الفعل التربويّ. ومن هذا المنطلق، يجدر بالمعلّم ألّا ينزعج ولا يُحبَط أمام وجود عدد من الظواهر (تفاوت مستويات الطلبة، وجود سلوكيّات جانحة أو مناوئة للمؤسّسة المدرسيّة، تدنّي دافعيّة قسم من الطلبة، وجود عناصر مُشوِّشة وأخرى مُعطِّلة للدرس، ظهور أنماط جديدة من اللباس والحلاقة...). هذه الظواهر ناتجة عن التطوّرات المجتمعيّة وتعميم التعليم ودمقرطته في كلّ المراحل، فضلًا عن استقطاب المدرسة لمختلف الشرائح الثقافيّة الاجتماعيّة، بالإضافة إلى التغيّر الحاصل في مكانة الطالب وعلاقته بالمعلّم على المستويين القانونيّ والتربويّ.

المطلوب من المعلّم الاستعداد للتعامل مع هذا الواقع الجديد المُتغيِّر، والتفاعل مع الظواهر المختلفة والسعي لإصلاحها، بدل أن ينتظر أن يتغيّر المجتمع ويصير كلّ الطلبة في مستوى المعايير الدراسيّة المثاليّة. ينبّه (Baillat, 2002) إلى أنّ رفض المعلّم التعامل مع الواقع كما هو، قد يجعله يعيش وضعيّة إخفاق مهنيّ وشعور بعدم الرضى عن الممارسة.

وفي هذا الإطار، أظهر بحث (Baillauques, 2006) في إطار العمل على التأقلم مع التطوّرات المجتمعيّة، أنّ المعلّم، ولا سيّما في بدايات ممارسة عمله، يلجأ إلى الاحتماء بنموذج المعلّم الذي عايشه عندما كان طالبًا، من دون مراعاة الفارق الزمنيّ والتطوّرات الاجتماعيّة الحاصلة، وهذا ما يُعدّ من الأسباب الرئيسة للتوتّرات التي قد تحصل له أثناء التعليم. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أهمّيّة تطوير الذات والتفكير في القيم والقناعات المتوارثة والمُتّصلة بالممارسة والمعرفة وأدوار المعلّم وعلاقته بالطالب... كي يَتمكّن المعلّم من مسايرة التطوّرات المجتمعيّة.

العمل على تقريب المادّة الدراسيّة من كلّ الطلّاب

بيّنت بعض البحوث (Baillauques, 2006) أنّ الكثير من المعلّمين لم يختاروا في توجّههم الجامعيّ مهنة التعليم، وإنّما اختاروا التخصّص في العلم الذي يعلّمونه (لغة، رياضيّات...). أي أنّ لهم ميلًا تجاه المادّة الدراسيّة، وليس بالضرورة إلى ممارسة مهنة التعليم. ومن تبعات ذلك أنّ بعضهم يبالغ نسبيًّا في تثمين موادّه، ويعتبر أنّ قسمًا من الطلبة ليسوا في المستوى المطلوب لتحقيق التعلّم، أو في المستوى المطلوب لدراسة مادّته. من أجل ذلك، لا يتعامل هؤلاء المعلّمون مع الطلبة كما هم في الواقع (أي باعتبار اختلاف ملامحهم ومستوياتهم)، بل ينتظرون منهم أن يكونوا مناسبين للنموذج الدراسيّ المثاليّ الكامن في أذهانهم.

لا بدّ إذًا، من أن يتأقلم المعلّم مع طبيعة رسالته؛ أي أن يعمل على تقريب المادّة من كلّ الطلّاب، لا أن يجعلها مستعصية على غير المتميّزين منهم. نذكر في هذا الصّدد ما بيّنته بعض الدراسات، مثل دراسة (Chaduc et al, 1999) ، من أنّ الرغبة في التعلّم ليست أصيلة لدى الطلبة، وبالتالي يكون على المعلّم العمل على استثارتها.

التطوير المهنيّ الذاتيّ لتحسين المناخ العلائقيّ داخل الفصل

دور المعلّم في تحسين المناخ العلائقيّ

أظهر بحث ميدانيّ (Mahjoub, 2011) أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين يُرجِعون مجمل الصعوبات العلائقيّة في الفصل إلى سببين رئيسين: سلوكيّات الطلبة، وعوامل مؤسّسيّة (ضعف الإجراءات التأديبيّة وعدم مسايرتها للواقع). تطرح هذه النتيجة إشكاليّة مفادها: إذا كان المعلّمون يرون أنّ أسباب الصعوبات العلائقيّة التي تعترضهم من الطلبة خارجة عن إرادتهم (مصدرها الطلبة والمؤسّسة)، فهُم لا يعتقدون أنّ لهم جانبًا من المسؤوليّة فيها. يعني ذلك أنّهم لا يشعرون بضرورة التفكير في تطوير أدائهم من أجل علاقة تربويّة أفضل.

يرى (Richoz,2009)، في هذا السياق، أنّه من غير المجدي، في حالات الصعوبات العلائقيّة، أن يعزو المعلّم كلّ الأسباب إلى الطلبة، ومن الضروريّ أن يعمل على ذاته، ويُفكِّر في أدائه

قبل كلّ شيء باعتماد موقف تأمّليّ (Reflexive attitude). يرى الباحث كذلك أنّ عزو كلّ الصعوبات إلى عوامل خارجيّة (الطلبة والمؤسّسة...)، قد يؤدّي بالمعلّم إلى حالة "الفخّ"، كما عبّر عنها. وتتمثّل هذه الحالة عند المعلّم بإيعازه الصعوبات إلى عوامل خارجيّة، ممّا يكسبه شعورًا بالعجز عن مواجهتها.

وفي الإطار ذاته، إنّ عزو المعلّمين الصعوبات إلى عوامل خارجيّة، لعجزهم عن التأقلم مع المعطيات والمشكلات الجديدة للممارسة الميدانيّة الناتجة عن التطوّر الاجتماعيّ، يؤدّي إلى تقوقعهم داخل قناعاتهم المتوارثة وتشبّثهم بالممارسات القديمة، وإلى حذرهم من التجديد وتطوير الممارسات. والأفضل بالنسبة إلى المعلّم، أن يُفكِّر في أدائه لتحسين المناخ العلائقيّ.

التعوّد على التحكّم بالانفعالات

يجدر بالمعلّم أن يتعامل مع الوضعيّات المُشكَلة، باعتبارها وضعيّات تربويّة، وأن يتوخّى في ذلك العقلانيّة والاتّزان، من أجل مناخ علائقيّ سليم في الفصل. يتطلّب ذلك التعوّد التدريجيّ على السيطرة على الأبعاد الانفعاليّة للمهنة (Blin &Gallais, 2001). يمكن أن يتعلّم المعلّم التحكّم في ذاته ، والسيطرة على انفعالاته أثناء الوضعيّات المُشكَلة مع الطلبة، من خلال سيرورة تطوير الذات. من المهمّ أن يستبق المعلّم الوضعيّات الطارئة، ويستعدّ للتعامل معها في حالة حدوثها، كما أنّ التفكير البَعدي في الوضعيّات المُعاشة داخل الفصل، ومحاولة اكتشاف السلوكيّات التي أدّت إلى تعقيدها، يحسّن من أداء المعلّم.

من الأسئلة المهمّة التي يمكن أن تساعد المعلّم على تطوير أدائه إذا حدثت إشكاليّات مع الطلبة:

- لماذا تَطوّر الموقف إلى الانفعال المتبادل مع الطالب؟
- ما السلوكيّات التي فعلتُها وأسهمتْ في تطوّر الموقف إلى الانفعال المتبادل؟
- كيف عليّ أن أتصرّف في المستقبل؟

الانتباه إلى المشاعر اللاواعية تجاه الطلبة

المشاعر طبيعيّة في البشر، فهناك من نشعر بالراحة معهم وبميل تلقائيّ نحوهم، وهناك من نشعر بلامبالاتنا بهم أو النفور منهم. وتنطبق هذه المشاعر على علاقة المعلّمين بطلّابهم.
توصّل بحث (Castinaud, 1994) إلى وجود نزعة لدى فئة كبيرة من المعلّمين، تتمثّل في الميل إلى التعامل مع الطلبة الذين يتعاطفون معهم أكثر من غيرهم. ومع إقرارنا بأنّ اختلاف المشاعر تجاه الطلبة طبيعيّ، إلّا أنّه من المهمّ وعي هذه المشاعر والتحكم بها، كي نحدّ من أثرها في عمليّات التعليم والتقييم، وهذا أمر يدخل في أخلاقيّات المهنة.

التطوير المهنيّ الذاتيّ من أجل تيسير تعلّم الطلبة

الاقتناع بقدرة الطالب على التعلّم

لكي ييسّر المعلّم تعلّم طلّابه لا بدّ من أن تكون توقّعاته منهم، بما فيهم ذوي الصعوبات، إيجابيّة. لن نجعل الطلّاب يتعلّمون إلاّ إذا كنّا مقتنعين بقدرتهم على ذلك (De Vicci, 1992)، لأنّ هذه التوقّعات الإيجابيّة تُترجَم إجرائيًّا بسلوكيّات المعلّم التي تُحفِّز الطالب وتجعله يسعى إلى الارتقاء بأدائه، وفق ما يتوافق مع توقّعات المعلّم. يتناغم ذلك مع المقاربات التربويّة الحديثة التي تنطلق من مبدأ تربويّ إنسانيّ، يتمثّل في قابليّة الجميع للتعلّم.

الانسجام مع الطرق البيداغوجيّة الحديثة وعدم التشبّث بالتجربة الشخصيّة في التعلّم

توصّل (De Vicci, 1992) إلى أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين يعيدون إنتاج الطرق البيداغوجيّة التي تعلّموا بها، غير آخذين في الحسبان مرور السنوات والتطوّرات المجتمعيّة الحاصلة. يفسّر الباحث ذلك بأنّ المعلّمين، وأغلبهم كانوا من الطلّاب النجباء، يرون أنّ الطرق التي تعلّموا بها هي الأنجع، بدليل أنّهم نجحوا بفضلها. بناء على ذلك، يواصل المعلّمون اعتماد هذه الطرق، ولا يأخذون بعين الاعتبار اختلاف ملامح الطلبة الذين يعلّمونهم. وعليه، فمن المهمّ عدم التقوقع على التجربة الذاتيّة، واعتماد الطرق التربويّة الحديثة، والتأقلم مع اختلاف ملامح الطلبة.

الاهتمام بالصعوبات التي يواجهها الطلبة في التعلّم

من المهمّ إعطاء الطلبة الفرصة للتعبير عن الصعوبات التي تعترضهم في تعلّمهم، وهذا يمكّن المعلّم من تلقّي تغذية راجعة ثمينة تساعده على تعديل أدائه، وتنويع طرقه البيداغوجية.

اتجاهات أخرى لتحسين الأداء

بالإضافة إلى ما ذُكر سابقًا، ندرج أبعادًا أخرى تتعلّق بالتطوير المهنيّ الذاتيّ، من شأنها أن ترفع من أداء المعلّم. نذكر من ذلك:

الاستعداد الدّائم للتعلّم

ربّما كان الاستعداد للتعلّم طيلة فترة ممارسة مهنة التعليم، من أبرز المواقف التي تساعد المعلّم على الارتقاء بأدائه. ونشير في هذا الصدد إلى أنّ التعلّم لا يتمّ من خلال التكوين المستمرّ وحسب، بل هو يتمّ أيضًا من خلال التفكير في الممارسة والانفتاح على تجارب الآخرين. ومن الممارسات المساعدة على ذلك:

- التفكير في التجارب المُعاشة داخل الفصل، والتعلّم من خلالها.
- إشراك الطلبة في التفكير في معنى التعلّم، والاستماع إلى صعوباتهم بشأنها.
- التشاور مع الزملاء حول التجارب المُعاشة.

الانفتاح على تجارب الزملاء

بصفة عامّة، تغلب الفَّرديّة على عمل المعلّمين، وهذه الخاصيّة من نقاط الضعف الأساسيّة بالنسبة إلى أدائهم، حيث إنّ كلّ معلّم يعيد تقريبًا الدروس والخطوات والطرق ذاتها في التعليم داخل جدران فصله، في حين يتطلّب تحسين الأداء الانفتاحَ على تجارب الآخرين. وللانفتاح على تجارب الزملاء والتفاعل معهم إيجابيّات عديدة، نذكر منها:

- الانغلاقُ على التجربة الذاتيّة يدفع بالمعلّمَ إلى الخلط، عن غير وعي، بين واقع تعليمه أو تجربته الذاتيّة، وواقع التعليم بصفة عامّة. بينما الانفتاح على تجارب الزملاء يساعد المعلّم في تطوير ممارسته وتجربته، ويشحذ استعداده للتعلّم.
- يُمكِّن الانفتاحُ على تجارب الزملاء المعلّمَ من اختصار مسافات تعلّم المهنة، لأنّ الاقتصار على التجربة الذاتيّة يقلّص من تحصيل الفائدة. فانتظار المعلّم كي يكتشف الاستراتيجيّات التعليميّة الناجعة بنفسه سينعكس سلبًا على الطالب الذي يتحمّل تبعات ذلك، ولو لفترة محدّدة.

من الأمثلة الإجرائيّة على ذلك، حضور دروس الزملاء في المؤسّسة التربويّة ذاتها، أو في مؤسّسات مجاورة، وكذلك دعوتهم إلى الحضور. بالإضافة إلى متابعة مختلف حلقات التكوين المستمرّ.

***

تتّفق الأدبيّات والبحوث المذكورة في المقال على أنّ المعلّم قادر على التّطوّر المهنيّ الذّاتيّ، وذلك من خلال توخّي ممارسة تأمّليّة تتّصل بأبعاد ثلاثة: التّأقلم مع خصوصيّة مهنة التّعليم؛ تحسين المناخ العلائقي داخل الفصل الدّراسي؛ تيسير تعلّم الطّلبة. بالإضافة إلى الاستعداد الدّائم للتّعلّم والانفتاح على تجارب الزّملاء لتجويد ممارسته وإغنائها. وبهذا يتّضح أنّ تطوير أداء المعلّمين لا يقتصر على توفير الإمكانيّات وتطوير البرامج، بل يتجاوز ذلك إلى انخراطهم في سيرورة تحسين الأداء والرّفع من مردوديّة المنظومة التّربويّة عموما.

عادل حمدي
دكتور باحث في علوم التربية
تونس

المراجع

- تقرير منظّمة اليونسكو. (2014). *التّعليم والتعلّم، تحقيق الجودة للجميع.*
- Baillat, G. (2002). *Professeurs des écoles au XXI siècle.* Bordas.
- Baillauqués, S. (2006). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & PH. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.
- Blin, J & Gallais, D. (2001). *Classes difficiles.* Delagrave Edition.
- Castinaud, F. (1994). Dans la classe, élus et exclus. *Cahiers pédagogiques.* 54-55.
- Chaduc, M., Larrade, PH. & De Mecquenem, I. (1999). *Les grandes notions de pédagogie.* Bordas
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre.* Hachette.
- Richoz, J. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles. FAVRE.*
- Mahjoub. A. (2011). La violence à l'école. *Académie tunisienne des Sciences, des Lettres et des Arts Beit al-Hikma.*

مقال | مترجم

لماذا تعتبر الأعمار من سنتين إلى سبع سنوات مهمّة جدًّا لنموّ الدماغ

ريشي سريرام

تُوجّه الخبراتُ الغنيّة – بدءًا من اللعب ووُصولًا إلى الفنون والعلاقات - بصورة أساسيّة، نموّ الطفل الصغير

عندما كان ألبرت أينشتاين (Albert Einstein) طفلًا، قلّة من الناس توقّعوا منه إسهامات رائعة سيقدّمها للعلم -إن وُجد من توقّع ذلك؛ فقد تأخّر نموّه اللغويّ، ما أثار قلق والديه إلى درجة أنّهما طلبا استشارة الطبيب. اعترفت أخت أينشتاين مرّةً، بأنّ أخاها "واجه صعوبة في اللغة إلى حدّ أنّ المحيطين به خشوا من أنّه لن يتعلّمها أبدًا". كيف انتقل هذا الطفل من تأخيرات نموّ محتملة ليصبح، بحقّ، أينشتاين؟

يتجسّد جزء من الإجابة عن هذا السؤال، في هديّتين تلقّاهما أينشتاين من والديه عندما كان عمره خمس سنوات. فحين أمضى أينشتاين يومه في الفراش بسبب المرض، أعطاه والده بوصلة. وبالنسبة إلى أينشتاين، كانت البوصلة أداة غريبة أثارت فضوله العلميّ. وبعد فترة وجيزة، أعطته والدته التي كانت عازفة بيانو موهوبة، آلةَ كمان. شكّلت هاتان الهديّتان تحدّيًا لدماغ أينشتاين بطرُق متعدّدة، في الوقت المُناسب تمامًا.

تتطوّر أدمغة الأطفال عبر طفرات تسمّى الفترات الحاسمة. يحدثُ التطوّر الأوّل في سنّ الثانية تقريبًا، بينما يحدُث الثاني خلال فترة المراهقة. يتضاعفُ، في بداية هذه الفترات، عدد الوصلات (المشابك العصبيّة) بين خلايا الدماغ (الخلايا العصبيّة). ونجد عند الأطفال في عُمر السنتين، عددًا مُضاعفًا من المشابك العصبيّة عن عددها عند البالغين. ونظرًا لأنّ هذه الوصلات بين خلايا الدماغ، هي المكان الذي يحدُثُ فيه التعلّم، فإنّ تضاعُف عدد المشابك العصبيّة يُمكّن الدماغ من التعلّم بشكل أسرع من أيّ وقت آخر في الحياة. من هنا، تكون التجارب التي يخوضها الأطفال في هذه المرحلة ذات تأثيرات دائمة في نموّهم.

تبدأُ الفترة الحاسمة الأولى لنموّ الدماغ في حوالى سنّ الثانية وتنتهي في سنّ السابعة. وهي تُوفّر فرصة ممتازة لوضع الأساس لتعليم شامل للأطفال. وتُسجّل أربع سُبل للإفادة إلى أقصى حدّ من هذه الفترة الحاسمة، وتتلخّص بالآتي: تشجيع حبّ التعلّم، والتركيز على الاتّساع أو الشموليّة بدل العمق، والاهتمام بالذكاء العاطفيّ، وعدم التعامل مع تعليم الأطفال الصغار على أنّه مجرّد تمهيد للتعلّم "الحقيقيّ".

شجّع على حبّ التعلّم

يحتاج الأطفال الصغار إلى الاستمتاع بعمليّة التعلّم بدل التركيز على الأداء. ويمكن للمعلّمين وأولياء الأمور التأكيد على المباهج التي تنطوي عليها تجربة أنشطة جديدة وتعلّم شيء جديد. فنحن بحاجة إلى مساعدة الأطفال على إدراك أنّ الأخطاء عنصرٌ طبيعيّ مرحّبٌ به في التعلّم.
تُعدّ هذه الفترة أيضًا الوقت المناسب لإرساء عقليّة النموّ -

الاعتقاد بأنّ المواهب والقدرات تتطوّر من خلال الجهد، بدل أن تكون مُحدّدة بالفطرة. وينبغي على المُربّين أن يتجنّبوا تصنيف الأطفال أو الإدلاء بإفادات عامّة حول قدراتهم؛ فحتّى مجاملات مثل "أنت ذكيّ جدًّا" تأتي بنتائج عكسيّة. في مقابل ذلك، أكِّد على المثابرة، واخلق مساحات آمنة للتعلّم. سيتعلّم الأطفال حبّ التعلّم إذا أظهرنا حماسًا للعمليّة بدل التركيز على النتائج.

ركّز على الاتّساع وليس العُمق

تتمثّل إحدى طرق تجنّب التركيز على النتائج خلال هذه المرحلة من النموّ، في التأكيد على نموّ اتّساع المهارات وشموليّتها بدل عمقها. إنّ تعريض الأطفال لمجموعة متنوّعة من الأنشطة ينشئ الأساس لتنمية المهارات في مجموعة من المجالات. وهذا هو الوقت المناسب لجعل الأطفال يزاولون الموسيقى والقراءة والرياضة والرياضيّات والفنّ والعلوم واللغات.

في كتابه المدى (Range)، يحاجج ديفيد إبشتاين (David Epstein) بأنّ اتّساع الخبرة يتعرّض في غالب الأحيان للتجاهل وعدم التقدير. فقد يكون التركيز على التميّز في نشاط واحد مناسبًا في مرحلة ما من الحياة، لكنّ الأشخاص الذين يزدهرُون، في عالمنا سريع التغيّر، هم أولئك الذين يتعلّمون أوّلًا كيفيّة الإفادة من مجالات متعدّدة، والتفكير بشكل إبداعيّ وتجريديّ. بمعنى آخر، يحتاج مجتمعنا إلى أفراد ذوي خبرة واسعة.

يكتسي اتّساع مجال الخبرة أهمّيّة، ولا سيّما عند الأطفال من سنّ الثانية إلى سنّ السابعة. فأدمغتهم النامية جاهزة للنفاذ في مجال واسع يحوي مجموعات متعدّدة من المهارات. إن "فترة المعاينة" (Sampling time) هذه، كما يُسمّيها إبشتاين، لا غنى عنها؛ فهي النافذة التي يتطوّر من خلالها مدى الأطفال. وهناك مُتسّع من الوقت بالنسبة إليهم للتخصّص لاحقًا.

لا تتجاهل الذكاء العاطفي

نُريد للأطفال أن يقرؤوا جيّدًا، وأن يتعلّموا أساسيّات الرياضيّات. لكن، لا ينبغي أن نتجاهل الذكاء العاطفيّ. ينبغي أن يتوسّع نطاق الإفادة من التعلّم خلال هذه الفترة الأولى الحاسمة من نموّ الدماغ، إلى اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين، كاللطف والتعاطف والعمل الجماعيّ.
يشرح دانيال سيجل (Daniel Siegel) وتينا باين برايسون (Tina Payne Bryson)، في كتابهما "الطفل ذو الدماغ المتكامل" (The Whole-Brain Child)، أهمّيّةَ تنمية التعاطف عند الأطفال. ولأنّ التعاطف يبدأ بالاعتراف بمشاعر المرء، فهما يقترحان مساعدة الأطفال في هذه الفئة العمريّة على وصف مشاعرهم أوّلًا ("أشعر بالحزن")، ثم سرد قصّة عمّا جعلهم يشعرون على هذا النحو ("أشعر بالحزن لأنّني رغبت في الآيس كريم وقلتَ لا"). بمجرّد أن يتدرّب الأطفال على تصنيف المشاعر، يُمكن للمعلّمين البدء في طرح الأسئلة التي تُشجّعهم على مُراعاة مشاعر الآخرين.

تتمثّل إحدى طرق تشجيع الأطفال على الاهتمام بالآخرين، تكمن في إشراكهم في ما يفعلُه البالغون للآخرين. وحتّى السماح للأطفال الصغار بالمساعدة في الأعمال المنزليّة يمكن أن يجعلهم أكثر فائدة للآخرين ومراعاةً لهم.

لا تتعامل مع تعليم الأطفال الصغار على أنّه مُجرّد تمهيد للتعلّم "الحقيقيّ"

يُمكن لعقول الأطفال استيعاب المعلومات بشكل فريد خلال هذه المرحلة الحاسمة. وإذا عُرِّفَ الذكاء بأنّه القدرة على التعلّم، فقد يكون الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وسبع سنوات هم أكثر البشر ذكاءً على هذا الكوكب!

تشير الأبحاث إلى أنّه لا يمكن تعلّم بعض المهارات بالقدر ذاته تقريبًا، بعد هذه الفترة الحاسمة الأولى من نموّ الدماغ؛ فعلى سبيل المثال، تُظهر الأبحاث أنّ الأطفال في هذه الفئة العمريّة هم الأنسب لتعلّم أنماط تطوّر اللغة، ما يُمكّنهم من إتقان لغة ثانية بمستوى اللغة الأمّ نفسه. لكن، ومع بلوغ الأطفال سنّ الثامنة، تقلّ كفاءة تعلّمهم للّغة، ولا ينجحون في التحدّث باللغات الثانية بقدر نجاحهم في التحدّث باللغات الأصليّة. ويكون للعمر التأثير نفسه عند تعلّم القدرات الموسيقيّة، مثل القدرة على تسمية النغمات عند سماعها.

تجدر الإشارة إلى أنّ والدَي أينشتاين لم يُسجّلاه في دروس الفيزياء - وهو المجال الذي سيقوده إلى جائزة نوبل. ومقابل ذلك، أشركه والده في عمله كمهندس، وقامت والدته بتسجيله في دروس الكمان لأنّها أرادته أن يُحبّ الموسيقى ويُقدّرها. وقد عمل كلا النشاطين على تطوير عقله الناشئ بشكل شموليّ. ومع أنّ التفكير في تعليم الطفولة المُبكّرة بوصفه مُقدّمة لتعليم "حقيقيّ" هو أمر مغرٍ، إلّا أنّ هذه السنوات قد تكون هي الأكثر أهمّيّة.

Originally published (June 24, 2020) on Edutopia.org. [Why Ages 2-7 Matter So Much for Brain Development] 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

البيداغوجيا Pedagogy

يحتلّ مفهوم البيداغوجيا موقعًا مُهمًّا ضمن المُعجم التربويّ المُعاصر، وقد تعرّضت دلالتُه لتحوّلات عميقة حمّلتهُ دلالات فلسفيّة ونفسيّة واجتماعيّة وسياسيّة. لكنّ مفهوم البيداغوجيا ظلّ مُلازمًا للمجال التربويّ، يُفرز، عبر تفاعُلاته مع المستجدّات المعرفيّة العلميّة، بيداغوجيات مختلفة تستهدف الارتقاء بالتعليم.

تُعرّف البيداغوجيا لغةً بتربية الأطفال أو فنّ تربية الأطفال، وهو التعريف الذي يُعطى لها في المعاجم العامّة. أمّا معناها اصطلاحًا، فهي نظريّةٌ عمليّةٌ موضوعها التفكير في نُظُم التربية وطرائقها من أجل تحسين نتائجها وتوجيه نشاط المربّين وتقييمه (أوگان، 2002). والبيداغوجيا بهذا المعنى تدرُس قوانين عمليّة التربية وبنيتها وآليّتها، وتضع نظريّةً ومنهجيّةً لتنظيم العمليّة التربويّة التعليميّة ومضمونها ومبادئها وأشكالها التنظيميّة وطرائقها وأساليبها (داود، 2014). وقد ينصبّ اهتمامها، إضافة إلى التعلّم والمناهج الدراسية والتقييم، على الكفاءة والتميّز والفشل في طرُق التدريس (Alexander, 2008).

عُدّت البيداغوجيا فنّ التدريس أو علمَ التدريس، وأحيانًا مهنة التدريس. وهناك من يدمِجُ في تعريفها الفنّ والعلم في آن واحد، مُستخدمًا عبارة علمَ فنّ التدريس "The science of the art of teaching"، مشيرًا إلى علم يُطوّره، باستمرار، المعلّمون المُبتكرون والباحثُون الأكاديميّون الذين يُحلّلون المُمارسات التعليميّة (Pritchard, 2007). وتُشير البيداغوجيا، بشكل عامّ، إلى أيّ نشاط واعٍ مُصمَّم من قبل شخصٍ لتعزيز التعلّم لدى شخصٍ آخر (Mortimore, 1999). وبالتالي فهي تُحيل إلى المهارات والمُقاربات التي يستخدمُها المُعلّمون لتحقيق الأهداف من دروسهم، أو المناهج التي يُوظّفونها في التدريس، والتي تختلفُ من مُعلّم إلى آخر، ومن وقت إلى آخر، تبعًا لطبيعة مادّة التدريس، أو الاستجابات المُحتملة للأطفال المُستهدَفين في عمليّة التدريس (Pritchard, 2007).

تتميّز البيداغوجيا عن التدريس كفعلٍ، بكونها فعلًا وخطابًا في الوقت نفسه؛ فهي تشمل أفكار المُعلّمين، ومعتقداتهم، ومواقفهم، ومعرفتهم، وفهمهم للمنهاج الدراسيّ، وعمليّة التدريس، والتعلّم، والطلّاب. أي كلّ ما يُفكّر فيه المعلّمون بالفعل، ويفعلُونه ويقولُونه في الفصلِ الدراسيّ، وكُلّها تؤثّر في ممارساتهم التعليميّة. وتستندُ مُعتقدات المُعلّم إلى المتغيّرات السياقيّة، فضلًا عن الجوانب الاجتماعيّة والثقافيّة والسياسيّة (Alexander, 2008).

يُطبّق المعلّمون المبادئ البيداغوجيّة مع مجموعة واسعة من الجماعات والأفراد يُمثّلون تحدّيات متنوّعة، وفي بيئات متعدّدة. ويعتمدُ تنفيذُ مُقاربة بيداغوجيّة إلى حدّ كبير، على الأحكام التي يُصدرها المُعلّم المُحترف، والمهارات العمليّة التي اكتسبها ومارسها (Pritchard, 2007).

تكون البيداغوجيا المستخدمة في التدريس فعّالةً إذا كانت واضحة الأهداف، حاملةً لتوقّعات عالية وقادرة على توفير الحافز، ومؤهّلة فنيًّا ومتناسبة مع غرضها، ومُتطوّرة نظريًّا (Mortimore, 1999). أضف إلى ذلك أن تكون النظريّة التعليميّة المُعتمَدة مُتكاملة مع المعرفة الحِرفيّة للمُعلّم، أيْ معرفة ما يصلُح في المُمارسة 2007 (Pritchard)،. والبيداغوجيّ الفاعلُ هو الذي يمتلك المهارة في اختيار تقنيّات التدريس المناسبةِ من أجل تيسير عمليّة التعلّم (Mortimore, 1999).

المراجع

- داود، أحمد عيسى. (2014). *أصول التدريس النظرى والعملي*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- روبول، أوليفي. (2002). *لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي*. (ترجمة: أوگان، عمر). إفريقيا الشرق.
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Mortimore, P. (Ed.). (1999). *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. Paul Chapman Publishing.
- Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies Pedagogy: and Practice*. Paul Chapman Publishing.

دمج مختبرات الابتكار في المدارس كوسيلة نحو التحوّل في التعليم

صدر تقرير "دمج مختبرات الابتكار في المدارس كوسيلة نحو التحوّل في التعليم"، عن مؤتمر القمّة العالميّ للابتكار في التعليم "وايز" التابع لمؤسّسة قطر. ويعرض التقرير مسار تجربة "وايز" الرائدة في إدخال مختبرات الابتكار إلى عدد من المدارس، وتحويلها إلى مراكز تعلُّم تُواكب التطوّر التقنيّ للقرن الحادي والعشرين، والذي يعتمد على الذكاء الاصطناعيّ، ويفرضُ تحوّلًا في نوعيّة المهارات المطلوبة والوظائف المُتاحة التي ستضطلع بها الأجيال القادمة.

اعتبر التقرير أنّ غالبيّة الأنظمة التعليميّة لا تستجيب للتغيير العميق والهادف والدائم، لأنّ المناهج التقليديّة للتغيير والإصلاح التعليميّ لا تعملُ على إعادة تصميم المدارس وبرامج إعداد المعلّمين لتمكين التغيير والتحسين والابتكار التعليميّ. وهو أمرٌ يدفع إلى التفكير في تصميم بيئات تعلّم ونماذج تعليميّة قادرة على إحداث التغيير. ويَستند التقرير في نتائجه إلى جهود تعاونيّة وممارسات حقيقيّة أُجريت في مدارس على أرض الواقع، فجاء مُؤكّدا أهمّيّة الدور الذي تُسهم به المدارس والمُختبرات والمراكز في تعزيز الإدراك والفهم، وخلق التعاون بين المُعلّمين والباحثين والقادة.

عرض التقرير حيثيّات الشراكة التي أقامها مركز الابتكار التابع لـ"وايز" (خلال الفترة ما بين أذار 2020 وحزيران 2021) مع ثلاث مدارس، اثنتان تقعان في آسيا والثالثة في أمريكا الشماليّة. هدفت هذه الشراكة إلى مواكبة تنفيذ المدارس الثلاث لمختبرات الابتكار الخاصّة بها، والاستفادة منها للدفع قُدمًا في عمليّة التصميم المدرسيّ. وأوضح التقرير الإجراءات التي اضطلع بها فريق مركز "وايز" للابتكار مع كلّ مدرسة على حدة، وذلك للأغراض الآتية: استكشاف التحدّيات التي تفرضها بيئة التعلّم لديها ومجالات بناء ممارسات وابتكارات جديدة؛ وتحديد أهدافها التعليميّة؛ وتصميم أدوات وممارسات وابتكارات جديدة تستجيب للدعوات المطالِبة بتجاوز الهوّة بين الابتكار (رؤية صنّاع السياسات) والتنفيذ (على مستوى المدرسة)؛ والمضي قُدمًا نحو التعلّم التخصّصيّ القائم على الكفاءة والإتقان؛ وتنفيذ دورات ابتكار لوضع نماذج أوّليّة للابتكارات المُستخلَصة من البحوث والتصميمات تمهيدًا لاختبارها ومراجعتها؛ والسعي إلى توسيع نطاق العمل الابتكاريّ في المدرسة ككلّ، ما يسهم في تحوّل نموذج المدرسة إلى نموذج ابتكاريّ يُعبّر عن سياق التعلّم في القرن الحادي والعشرين، وبناء قدرات المجتمع المدرسيّ بأكمله، مع التركيز على تنمية مهارات المتعلّمين وقدراتهم على المساعدة في التصميم المشترك، ودفع ممارسات المدرسة إلى الأمام.

وفي الموازاة، أورد التقرير عددًا من الأدوات والممارسات الشائع استخدامها في أعمال مختبر الابتكار، ومن بينها: التحلّي بعقليّة ريادة الأعمال (الإبداع، والتصميم، والابتكار، والمخاطرة) لأهمّيّتها بالنسبة إلى مُتعلّمي اليوم وللمعلّمين وقادة المدارس أيضًا؛ واستخدام التفكير التصميميّ والتصميم القائم على الإنسان؛ ونهج الممارسات المرنة التي تهتمّ بأصوات المتعلّمين واحتياجاتهم في وقت مُبكّر؛ ووضع نماذج أوّليّة واختبارها وتعديلها والخروج منها بتصميم مُنقّح قائم على الأدلّة؛ واستخدام "إطار

الأهداف والنتائج الرئيسة" المعروف لدى جون دوير، والذي يدعم الهدف من فتح مراكز الابتكار في المدارس.

وقدّم التقرير عددًا من التوصيات الموجّهة للمدارس ومُديري الأنظمة التعليميّة وصُنّاع السياسات، لدعم تنفيذ مُختبرات الابتكار. فدعاهم التقرير إلى تخصيص الموارد والمُوظّفين اللازمين للمُساعدة على دعم المدرسة في إنشاء مُختبر الابتكار الخاصّ بهؤلاء الموظّفين، وتشجيع المدارس ودعمها للاضطلاع بأنواع المخاطر المطلُوبة للقيام بأعمال الابتكار بشكل فعّال، وإمعان النظر في الأوجُه التي قد تكون فيها السياسات سببًا يَحُول دون التغيير والنموّ. وحثّهم التقرير أيضًا على غرس المرونة في السياسات على نحوٍ يضمنُ إيجاد مجال للابتكار وتشجيع الابتكار المُنظّم الذي يُروّجُ له نموذج مختبر الابتكار، باعتباره طريقةً لبناء المعرفة الجماعيّة بنماذج المدارس المعاصرة، ولإدارة التغيير ودعم المدرسة في المضيّ قُدمًا في هذا الاتّجاه، والتفكير في كيفية تبنّي الصناعات الأخرى لمنهجيّات التصميم المرنة اللازمة لبناء حلُول أكثر فعاليّة. وشجّع التقرير أيضًا على استكشاف ما إذا كانت السياسات والهياكل القائمة تُعيق قدرة المدارس على خلق الأمان وغرس الثقة في ثقافتها، وعلى إعادة تصميم هذه السياسات حسب الحاجة، ودعم شبكة المدرسة من خلال ربطها بالموارد الخارجيّة والدوليّة التي تساعد في تمكينُ المساعي نحو الابتكار.

وفي الختام، دعا التقريرُ المدارس إلى تحديد فرد واحد (أو أكثر) يُمكنه تولّي قيادة مبادرة إنشاء مختبر الابتكار أو ريادتها، وإلى توظيف أعضاء فريق إضافيّ للمُساعدة في تصميم أفكار جديدة وتجربتها والتعاون بشأنها، وحشد قيادة المدرسة وإشراكها في دعم المُبادرة بشكل كامل. وأشار إلى ضرورة الإعلان عن المُصادقة العلنيّة على العمل في المدرسة، وتوفير الوقت والمساحة والموارد الماليّة اللازمة لدعمه، وتحديد العوائق المُحتملة في وقت مبكّر، واستكشاف الحُلول المُمكنة قبل البدء في تنفيذ العمل الابتكاريّ، والبدء في التعرّف إلى الممارسات الأساسيّة والأدوار الجوهريّة، وغرس ثقافة مدرسيّة تُعزّز السلامة وترعى الثقة، وتجربة أفكار جديدة، واختبار أشياء والفشل فيها، وإنشاء حلقة وصل مع الموارد الخارجيّة مثل المُنظّمات غير الحُكوميّة والمجموعات البحثيّة التي بإمكانها دعم العمل الابتكاريّ، والانفتاح على مزيد من الأفكار والمدارس الأخرى.

مؤسسة قطر
Qatar Foundation

وايز
WISE
من مبادرات مؤسسة قطر
An Initiative of Qatar Foundation

علّم لأجل قطر

التأسيس والهدف

"علِّم لأجل قطر" منظّمة محلّيّة غير حكوميّة، أسّستها سعادة الشيخة هند بنت حمد آل ثاني لتكون جزءًا من الحلّ لبعض التحدّيات التي يواجهها الطلّاب في قطر. تسعى المنظّمة لتأهيل الخرّيجين والمهنيّين للعمل في المدارس الحكوميّة، من خلال برنامج لتطوير مهارات التدريس والمهارات القياديّة، يُطلق عليه اسم برنامج مسار القادة.

تنتقي منظمة "علِّم لأجل قطر" بعناية الخرّيجين والمهنيّين الذين يرغبون في ردّ الجميل لدولة قطر، سواءً من المواطنين أو المقيمين، وتمنحهم الفرصة لإلهام الطلّاب والتأثير فيهم إيجابيًّا وتحفيزهم على التفوّق، وذلك من خلال التدريس بدوام كامل في إحدى المدارس الحكوميّة الشريكة في قطر. كما يعمل برنامج التدريب والدعم، المعروف ببرنامج مسار القادة، على إكساب المنتسبين مهارات قياديّة يمكنهم استخدامها في تعزيز فرص نجاحهم في أي مسار مهنيّ يختارونه بعد انتهاء فترة انتسابهم.

"علِّم لأجل قطر" هي العضو الثاني والثلاثون المنضمّ إلى شبكة "علِّم لأجل الجميع" الدوليّة. وكجزء من مسيرة سدّ الفجوة التعليميّة في قطر، تشارك المنظّمةُ المجتمعَ لتحقيق الأهداف التي وضعتها رؤية قطر الوطنيّة 2030.

- **الرؤية**

وطن مبنيّ على التميّز يدفع فيه كلّ طالب لتحقيق الأفضل.

- **الرسالة**

تطوير التعليم ليصبح ذا جودة عالية من خلال تمكين قيادة شابّة وموهوبة، قادرة على صناعة التغيير في الفصل وفي المدرسة وفي المجتمع.

- **الشعار**

قوّة فرد، قدرة مجتمع.

ما دور منظّمة "علِّم لأجل قطر"؟

تقوم المنظّمة بدور مهمّ وحيويّ في مواجهة بعض تحدّيات التعليم في قطر، منها:

- **نقص المعلّمين المحلّيّين**

لا يعدُّ التدريس في الوقت الحاليّ من الخيارات المهنيّة المرموقة في قطر، والمجتمع لا يولي مهنة التدريس حقّها ومكانتها اللائقة. وينعكس تأثير ذلك في انخفاض الاستفادة من أفضل الخرّيجين في منظومة التعليم. وضمن هذا السياق، تسعى منظّمة "علِّم لأجل قطر" إلى إعادة استثمار أفضل الكوادر من الخرّيجين والمهنيّين في منظومة التعليم، من خلال الانتساب الذي يهدف إلى تعزيز قيمة التدريس وأهمّيّتها في دعم ركيزة التنمية البشريّة في رؤية قطر الوطنيّة 2030.

- **حماس الطلّاب وتفاعلهم داخل الفصول**

كشفت دراسة أجراها معهد البحوث الاجتماعيّة والاقتصاديّة المسحيّة، التابع لجامعة قطر في 2012 عن التعليم قبل الجامعيّ في قطر، عن فروق كبيرة بين الطلّاب في المدارس الحكوميّة والمدارس الخاصّة، تمثّلت في ما يلي:

- 50 في المئة من الطلّاب في المدارس الحكوميّة يقولون إنّهم يشعرون بالملل "أغلب الوقت" في المدرسة، مقارنةً بنسبة 30 في المئة من الطلّاب في المدارس الأخرى.
- نحو 41 في المئة من الطلّاب في المدارس الحكوميّة، و36 في المئة من الطلّاب في المدارس الأخرى يتّفقون بشدّة أو إلى حدٍّ ما، مع حقيقة أنّهم لا يبذلون أقصى جهدهم في الدراسة.
- في إحصاء من أربعة مؤشّرات يعكس فتور الطلاب وقلّة حماسهم نحو التعليم، مثل الشعور بالملل في المدرسة، وعدم بذل الجهد الأقصى في الدراسة، والغياب عن المدرسة، والتأخّر عن مواعيد المدرسة، كُشف أنّ 36 في المئة من الطلّاب في المدارس الحكوميّة، و21 في المئة من الطلّاب في المدارس الأخرى يعانون فتورًا مزمنًا في الحماس نحو المدرسة.

من هُنا، يسعى منتسبو "علِّم لأجل قطر" إلى حلّ مشكلة ضعف تفاعل الطلاب في الفصل الدراسيّ وقلّة الاهتمام بالموادّ الدراسيّة، من خلال تقديم المقرّر الدراسيّ بطرق جديدة ومبتكرة.

القيم الأساسيّة

تبحث "علِّم لأجل قطر" عن شباب مثابر ومتفوّق أكاديميًّا وموهوب مهنيًّا لكي يقود صناعة التغيير في الفصل الدراسيّ والمجتمع. وباستخدام نموذج "علِّم لأجل الجميع" الدوليّ، الذي سجّل نجاحًا وسط مختلف البلدان والتحدّيات والثقافات. تسعى "علِّم لأجل قطر" إلى التأثير إيجابيًّا في الطلّاب، من خلال منتسبيها، لرفع سقف أهدافهم والاستفادة من كامل قدراتهم.

القيادة

حمل التغيير إلى فصول ومدارس قطر ومجتمعها على أكتاف منتسبي المنظّمة.

الاحترام

الإيمان بضرورة استرشاد كلّ الأفعال بالتواضع والمساواة.

التعاون

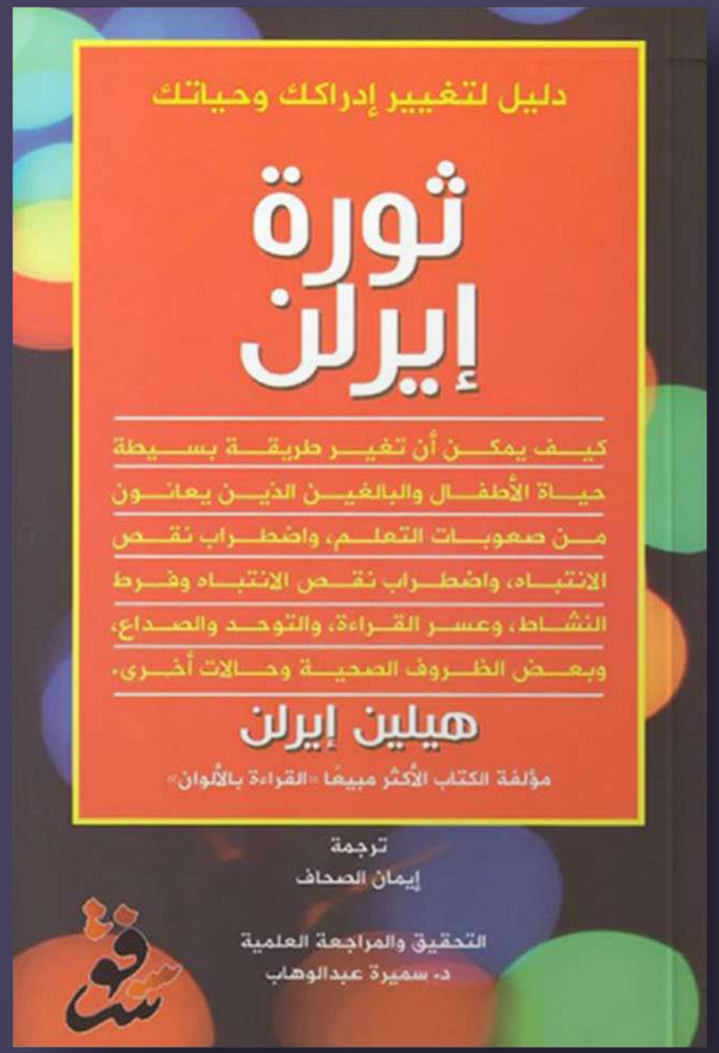
العمل بجدّ في مختلف جوانب مجتمع قطر لبناء علاقات ذات مغزى وتعزيزها.

التميّز

توقُّع الأفضل من طاقم المنظّمة ومن العاملين بالشراكة معها، والتوعُّد بتقديم أعلى مستوى من الجودة في كلّ ما تفعل المنظّمة.

المثابرة

السعي دون كلل أو ملل إلى تحقيق أهداف المنظّمة، والتسلُّح بالتفكير الإبداعيّ والاستفادة من خبرات الماضي والتقييم الدقيق للتغلّب على العقبات التي تواجهها المنظّمة وللتعلّم منها.



صدر كتاب "ثورة إيرلن" لهيلين إيرلن سنة 2017. وترجمته الدكتورة سميرة عبد الوهاب إلى العربيّة، وصدرت طبعته الأولى عن دار شفق في دولة الكويت سنة 2018.

تعمّدتُ تلخيص هذا الكتاب لأنّنا، في مدرسة الازدهار للتعليم الأساسيّ في سلطنة عمان، قمنا ببحث إجرائيّ عن الطلّاب المصابين بمتلازمة إيرلن. وكان البحث ضمن مشروع تمام -التطوير المستند إلى المدرسة - بالتعاون مع الجامعة الأمريكيّة في بيروت. حيث اتّبعنا استراتيجيّات العلاج المذكورة في الكتاب ذاتها مع الطلّاب الذين أثبت تشخيصهم أنّهم مصابون بمتلازمة إيرلن. وقد تبيّنَت لنا نجاعة هذه الطريقة في تحسين الأداء الدراسيّ لدى طلّابنا، الأمر الذي أثّر إيجابًا في ثقتهم بأنفسهم. من هنا، وجدت أنّه من الضروريّ أن يطّلع الممارسون في الميدان التربويّ على هذا الكتاب، ليتعرّفوا أعراضَ المتلازمة، ما يساعد حتمًا على دعم الطلّاب لتخطّي عقبات التقدّم الدراسيّ.

أتى الكتاب في مقدّمة واثني عشر فصلًا، ويعرّف الفصل الأوّل متلازمة إيرلن؛ فتوضّح الكاتبة أنّ المتلازمة ليست اضطراب رؤية، وليست مشكلة من مشكلات القراءة المتعارف عليها، بل هي خلل في الإدراك الحسّيّ يؤثّر في استقبال المعلومات في مرحلة مرورها من العين إلى الدماغ ومعالجتها. وتؤكّد أنّ مفهوم متلازمة إيرلن مرّ بمراحل عديدة قبل أن يستقرّ على حاله الآن.

تنتقل الكاتبة في الفصل الثاني إلى الحديث عن الصعوبات التي واجهتها لإثبات صحّة طريقة إيرلن في تحسين مستوى القراءة عند المشخّصين، وسعيها إلى حسم الجدل حول مرشّحات إيرلن البصريّة. وأكّدت الكاتبة أنّه ليس بالضرورة أن يعاني جميع الطلاب المصابين بمتلازمة إيرلن صعوباتِ التعلّم، فالعديد منهم أذكياء وموهوبون وقادرون على التحصيل المدرسيّ. وأشارت أيضًا إلى أنّه ليس كلّ من تمّ تشخيص حالته أو يشتبه بأنّه يعاني صعوبات التعلّم، تمكن مساعدته بطريقة إيرلن العلاجيّة، التي قد لا يستجيب لها البعض منهم لأسباب مجهولة. كما شرحت الكاتبة العقبات التي تواجه المدارس التي تتبنّى اختبار إيرلن لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبة في القراءة.

وفي الفصل الثالث، تتحدّث الكاتبة عن أعراض المتلازمة المرتبطة بسلوكيّات القراءة، والأعراض الشائعة عند التعامل مع الرياضيّات، كما الأعراض الخاصّة بالكتابة. وشدّدت على أهمّيّة دور الوالدين المكمّل لدور المدرسة في الكشف عن هذه الأعراض.
في الفصل الرابع، تذكر الكاتبة مراحل الفحص التي يمرّ فيها المصاب بالمتلازمة، ومن هو الشخص المؤهّل للقيام به. ومن ثمّ تعرّف بالمرشّحات التي تُستخدم لعلاج المتلازمة، وتسرد الأسباب التي تحدّ من فاعليّتها.

وتتحدّث في الفصل الخامس عن صعوبات التعلّم المتعلّقة بالقراءة، وأهمّيّة الانتقال من تعلّم القراءة إلى القراءة للتعلّم. وتشدّد على أنّ الاعتقاد بأنّ التدريب المستمرّ يؤدّي إلى الإتقان والكمال، هو من أكثر المفاهيم مدعاة للسخط؛ فالشخص الذي يعاني متلازمة إيرلن، تصعب عليه القراءة كلّما حاول وجهد في التكرار.

في الفصل السادس، تذكر الكاتبة بعض مجالات الحياة التي يمكن أن تتحسّن باستخدام مرشّحات إيرلن غير موضوع القراءة، مثل زوال الصداع والتوتّر الناتج عن حساسيّة الضوء، وصعوبة إدراك الأبعاد والمسافات.

في الفصل السابع عرّفت الكاتبة مفهوم حساسيّة الضوء وأعراضها ومدى ارتباطها بالمتلازمة. وذكرت بأنّه على الرغم من أهمّيّة موضوع الحساسيّة الضوئيّة وما يترتّب عليها من عواقب وخيمة، إلّا أنّه لم يتمّ الاعتراف بأهمّيّته من قبل النظام التعليميّ، أو منحه اهتمامًا جدّيًّا من قبل معظم المختصّين بالمهن الطبّيّة. وأشارت إلى أنّ متلازمة إيرلن ترتبط بشكل كبير بتأثير الضوء في الدماغ، وعندما يستفيد الأشخاص من العلاج، يحقّقون التوازن بين وظائف الدماغ بشكل ملحوظ.

في الفصل الثامن، أوضحت الكاتبة علاقة الصداع والصداع النصفيّ بمتلازمة إيرلن؛ حيث ذكرت أنّ نحو 75% من حالات الصداع غير معروفة السبب، ويتمّ وصفها بالصداع الناتج عن التوتّر المرتبط بالإجهاد، وهذا ألم يصعب علاجه. وعادة ما يلجأ الأفراد إلى تجربة الأدوية التي تباع من دون وصفة طبّيّة، والعلاجات البديلة مثل اليوغا والتنويم المغناطيسي. ولكن قد يكون العلاج بسيطًا ويكتفي بوضع مرشّحات إيرلن.

ويتعرّف القارئ في الفصل التاسع، إلى المرّات العديدة التي تمّ فيها تشخيص أطفال بأنّهم ذوو اضطراب نقص الانتباه، أو نقص الانتباه المصاحب لفرط النشاط، بينما تكون المشكلة في الواقع هي متلازمة إيرلن. وعندما تمّ علاج هؤلاء الأطفال بشكل صحيح زالت المشكلة.
في الفصل العاشر تتحدّث الكاتبة عن العلاقة بين اضطراب طيف التوحّد ومتلازمة إيرلن. وتشير إلى أنّ طريقة إيرلن ليست علاجًا للتوحّد، إلّا أنّها تشكّل حلًّا فعّالًا للتخفيف من الإفراط في الإدراك الحسّيّ.

وتنتقل الكاتبة في الفصل الحادي عشر، إلى الحديث عن مجموعة من الحالات الطبّيّة التي يمكن أن تؤدّي إلى أعراض مشابهة لأعراض متلازمة إيرلن، بما في ذلك الصرع الناجم عن الضوء، والسكتة الدماغيّة، ومتلازمة التعب المزمن والشلل الدماغيّ، والألم العضليّ الليفيّ، ومتلازمة توريت. وأشارت إلى أنّه من خلال طريقة إيرلن، يتمّ القضاء على الأعراض فقط وليس علاج المرض.
أمّا في الفصل الأخير، فتسلّط الكاتبة الضوء على حقيقة حاجة بعض الحالات الطبّيّة والمشكلات النفسيّة، إلى العلاج من قبل أخصّائيّ الصحّة الجسديّة والنفسيّة، إلّا أنّ الأدوية والعلاج النفسيّ قد لا تكون دومًا الحلّ المناسب للمشكلة؛ ويعود ذلك إلى مجموعة متنوّعة من الأسباب، منها التشخيص الخاطئ. وتشير إلى أنّه يمكن لطريقة إيرلن أن تكون أسلوبًا علاجيًّا متداخلًا يقضي على بعض الأعراض المنهكة.

بدرية ناصر محمد العريمي
معلّمة تقنيّة المعلومات
سلطنة عمان

أصلِـح الضرر

تحمُّل مسؤولية السلوك هو أساس كلّ إجراء إصلاحي. ولإصلاح الطلّاب الضرر الذي تسبَّبوا فيه ينبغي أن تُتخذ في حقهم إجراءات ترتبط مباشرة بهذا الضرر. على سبيل المثال، إذا قام أحدُ الطلّاب برمي الطعام في غرفة الغداء، فيمكن أن يتخذ في حقه/ها إجراء إصلاحيّ لتنظيف غرفة الطعام عند نهاية الدوام المدرسيّ.

إنّ إرساء العدالة الإصلاحية أمر بسيط وفعّال، ويُحسِّن الجوّ المدرسيّ. وإشراك الطلّاب في إرسائها يسمح لهم بتحمُّل المسؤولية الشخصية عن المواقف، والاقتناع بعواقب سلوكهم. عندما نسعى لإصلاح الضرر، نبدأ بطرح سؤالين: من المتضرّر؟ كيف ستُصلح الضرر؟ يجب أن يتوصَّل الطلّاب إلى ما يريدون قوله أو فعله كعواقب، وأن يكونوا مشارِكين راغبين في تنفيذها. يمكنك القيام بذلك من طريق وضع الطالب أمام خيارَين:

1. يمكنك التوصُّل معي إلى تسوية، أو
2. يمكنني أن أتوصّل إلى العواقب التي ستتحمّلها، ولن أتجاوب مع تعليقاتك.

هذا عادة ما يدفع الطالب إلى الرغبة في أن يكون جزءًا من العواقب، وأن يُفيد منها بحسب إمكاناته.

تستمد الممارسات الإصلاحية فعاليتها من قدرتها على تحويل كلّ نزاع إلى فرصة تعلُّم. فبدلًا من مجرد تصنيف السلوك السلبي وتحديد عواقبه سلفًا، فإنها تسعى إلى فهم السلوك. وهذا بدوره يضمن أنكم ستأخذون بعين الاعتبار بشكل جماعيّ كلّ العوامل التي كان من الممكن أن تؤدي دورًا في اتخاذ القرار. يركِّز هذا الأمر على الحاجة إلى إصلاح الضرر الناجم عن السلوك. كما أنه يخلق إحساسًا بالانتماء إلى المجتمع المدرسي، ويُعيد إصلاح العلاقات المتضرِّرة من خلال الاستماع إلى جميع الأصوات.

ثمة عنصر مهم جدًّا أيضًا يفسِّر نجاح ذلك، وهو أنه يساعِد الطلّاب على إبداء التعاطف من خلال السماح لمقترف الخطأ بالاستماع، على نحوٍ دقيق، إلى كيفية تأثُّر الضحية و/ أو الأطراف المعنيّين بالسلوك. إنه لَأمر شديد الفعالية جعل طالب يجلس بمواجهة شخص سبَّب له الضرر، ويعترف بسلوكه، ويسأل عن كيفية "إصلاحه" (إصلاح الضرر).

في معظم الأحيان، ينتهي الأمر باعتذارٍ فقط، لكنه يفتح حوارًا مبنيًّا على الاحترام يتطرَّق خلاله جميع الطلّاب إلى المشكلة. إذا لم يشعر الطلّاب أنه يُستمعُ إليهم، فقد يرفضون الامتثال للعواقب. ومع ذلك، فإنّ السماح لهم بالمساعدة في تحديد تلك العواقب يشجِّعهم على المشاركة في إصلاح الضرر، والإفادة من التجربة.

ما الذي يمكنك القيام به في المستقبل

إذا أخطأت إحدى الطالبات في الفصل الدراسيّ، فاجعَلها تتوصّل إلى عواقب تسمح لها بإصلاح الضرر الذي أصاب الأفراد الآخرين، أو أثَّر سلبًا على جوّ الصفّ، أو على جوّ المدرسة ككُلّ. هذا يخلقُ الفرصَة لتطوير مهارات حلِّ المُشكلات، والاستفادة منها إلى أقصى حدّ.

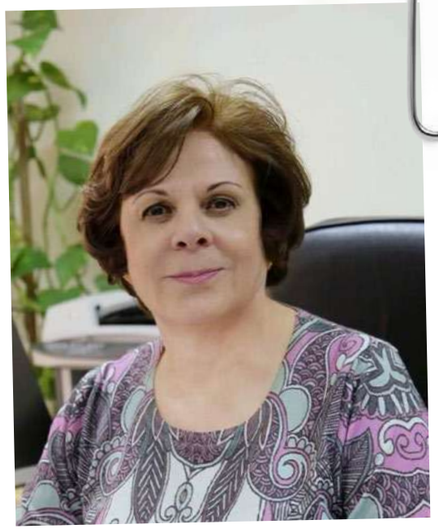
- **بادِر**. حدِّد الضرر الذي تسبَّبت فيه الطالبة، ولمن. تشمل الأسئلة الأولى التي قد تطرحها ما يأتي:
  - ماذا حدث؟
  - مَن تأثَّر بما فعلتِه؟
- **تعاطَف**. يجب على الطلّاب استيعاب وجهات نظر الآخرين لتحديد كيف قد يتأثرون بهم. استخدم الأسئلة ذات النهاية المفتوحة:
  - ما رأيكِ في شعورهم عندما حدث ذلك؟
  - ما هي الطرُق التي تعتقدين أن هذا التصرّف أثّر عليهم؟
- **حلِّل**. في مرحلة التحليل، يجب على الطالبة إيجاد طريقة لإصلاح الضرر. من المهم أن تبتكر الطالبة الحلّ بمفردها، بينما تكتفي أنت بتحفيزها. حاوِل استخدام هذه الأسئلة ذات النهاية المفتوحة عند تصميم خطَّة للتعويض عن الضرر:
  - ما الذي تعتقدين أنك بحاجة إلى القيام به لوضع الأمور في نصابها الصحيح؟
  - كيف ستنفِّذين هذه الخُطة لإصلاح الضرر؟
  - كيف يُصلِحُ هذا الضررَ الناجم عن السلوك؟
  - هل يأخذ بالاعتبار كل المتضرِّرين بالسلوك السلبي؟

نفِّذ. نفِّذ الحلّ الذي توصَّلتما إليه أنت والطالبة.

فكِّر. هذا هو الوقت الذي يمكن فيه للطالبة التعاون مع أولياء الأمور. يمكن للوالدين والطالبة جميعهم إعادة النظر في السلوك السلبي وتأثيره على الآخرين، وكيف توصَّلت الطالبة إلى حلٍّ لإصلاح الضرر، وكيف تمّ تنفيذ الحلّ، وما إذا كان قد أصلحَ الضرر حقًا أم لا. ينبغي لهم أيضًا مناقشة شعور الطالبة تجاه العملية. وفضلًا عن التحدُّث مع أولياء الأمور، ساعِد الطالبة على بناء خُطَّة عمل لمنع تكرار السلوك السلبي.

ص 61-58

محاورة مع
تفيدة الجرباوي



- حاصلة على شهادة الدكتوراه في الكيمياء التحليليّة من جامعة سينسناتي/أوهايو في الولايات المتّحدة الأمريكيّة عام ١٩٨١.
- شغلت منصب المدير العامّ لمؤسّسة التعاون، وهي أكبر مؤسّسة أهليّة في فلسطين.
- عملت أستاذة ورئيسة لدائرة الكيمياء في جامعة بيرزيت
- عملت أستاذة زائرة في جامعتي سنسيناتي ومينيسوتا في الولايات المتّحدة.
- شغلت منصب عميدة لكلية العلوم التربويّة لإعداد المعلّمين والمعلّمات ومديرة لكلية مجتمع المرأة للتعليم التقنيّ والمهنيّ التابعة لوكالة الغوث الدوليّة.
- ساهمت خلال نشاطها بتأسيس العديد من مؤسّسات العمل الأهليّ وتطويرها على المستوى الوطنيّ والدوليّ بما فيها المؤسّسات التعليميّة، والعلوم التطبيقيّة والنسويّة، ويتضمن ذلك مجلس إدارة بنك فلسطين، والمجلس الأعلى للتعليم التقنيّ والمهنيّ، وهيئة الترخيص والجودة في التعليم العالي، وهيئة أخلاقيّات العلوم والتكنولوجيا التابعة لليونيسكو، واللجنة الاستشاريّة لتوأمة جامعة القدس-بارد، وأخلاقيّات العلوم الحياتيّة الخاصّة بالمرأة والتابعة لليونيسكو.
- نشرت مجموعة من الدراسات والأبحاث في الكيمياء والتعليم والتنمية وواقع المرأة العربيّة، ومن أهمّ منشوراتها كتاب "تمكين الأجيال الفلسطينيّة: التعليم والتعلّم تحت ظروف قاهرة".

- بعد إدارتك مؤسّسة التعاون لسنين طويلة ومثمرة، والتي تُعنَى بتطوير التعليم في فلسطين. ما أكثر المشاريع أو المبادرات التي عنت لك على المستويين التنفيذيّ-الإجرائيّ والنفسيّ؟ وما كانت أكبر معوقات التدخّل لتطوير التعلّم والتعليم في ظل الظروف الصعبة؟

كان هدف مؤسّسة التعاون، في أساسه، تمكين الإنسان الفلسطينيّ. فالمؤسّسة وعت منذ البداية، قبل عملي معها، أهمّيّة التعليم. لكن ما حاولتُ الاشتغال عليه بشكلٍ تنفيذيٍّ تمثّل في اتّباع نهج المنحى الشموليّ التكامليّ في تصميم البرامج وتنفيذها لتعزيز الصمود وإتاحة الفرص لإطلاق الإبداعات والطاقات الكامنة لدى العاملين في مجال التعليم، ولدى الطلاب. كانت لدينا مداخلات كثيرة، بعضها يُعنَى بتعزيز الهويّة والثقافة، وبعضها الآخر بالتفكير الناقد وإنتاج المعارف ومواكبة ما هو عصريّ، مع الحفاظ على الموروث الثقافيّ في الوقت نفسه. وأرغب هنا بالإشارة إلى ثلاثة مشاريع:

- **المشروع الأوّل: "بريدج" (Bridge Palestine):**

هو مشروع حديث نسبيًّا مُوجَّه إلى الطاقات الواعدة، حيث عملنا بطريقة منهجيّة على اختيار طلبة من الصفّ التاسع في أقسام التعليم جميعًا (الحكوميّ والوكالة والمدارس الخاصّة)، مع مراعاة تنوّع المتعلّمين من ناحية الجنس والخلفيّات الاجتماعيّة والاقتصاديّة وغيرها. طوّرنا مع شركائنا الطريقة والآلية لاختيارهم، بما يشمل تصميم سلسلة من اختبارات القدرات نفّذت عبر الامتحانات التحريريّة واللقاءات المتعدّدة وتطبيقها. ساعدتنا الاختبارات في تقدير من يمتلكون القدرة على أن يكونوا قادة فاعلين في المستقبل، على المستوى السياسيّ أو العلميّ أو الاجتماعيّ وغير ذلك. كان هذا المشروع مهمًّا جدًّا بالنسبة إلينا، لارتباطه برؤيتنا للتنمية.

كان الهدف أن نزوّدهم، في مدّة ثلاث سنوات، بخبرات لا تستطيع المدارس تقديمها إليهم، مثل التحاور مع الثقافة العالميّة، وتنمية مواهبهم، والمشاركة في حلّ المشكلات على المستوى الفلسطينيّ والإنساني. اهتممنا بموضوع اللغات، خصوصًا العربيّة والإنكليزيّة، وكلّ ما له علاقة بإنتاج شخصيّة متكاملة تستطيع أن تنافس وتنتزع قبولًا في جامعات مرموقة. قدّمنا فرصًا لهؤلاء الشباب القابعين تحت الاحتلال حتّى يكونوا قادرين على المنافسة، وقد نافسوا وحصّلوا المنح والآن تخرّجوا، ونحن على تواصل معهم ونفخر بإنجازاتهم.

بدأ العمل بعقد حوارات ولقاءات معهم ومع الأهل، ثمّ انتقلنا إلى التعاون مع شركائنا، مثل مؤسّسة النيزك لتعليم العلوم والتفكير النقديّ ومهارات حلّ المشكلات، إلى جانب تعزيز

المعارف. وتعاونّا مع البريتيش كاونسل (القنصليّة البريطانيّة - British Council) والآميديست (Amideast) في ما يتعلّق بتعليم اللغات. كان الهدف النهائيّ وصول هؤلاء الطلّاب إلى فهم أفضل لواقعنا ولقضيّة فلسطين والاحتلال، والاطلّاع على إمكانيّة الاستفادة من معارف العالم وخبراته في حلّ مشكلاتنا، ثمّ العودة لبناء فلسطين.

عملنا في هذا المشروع، الذي يستهدف إعداد القيادات، في فلسطين بكلّ مناطقها، وفي مخيمّات اللاجئين في لبنان. بدأ البرنامج هناك وجرى توسيعه بعد ذلك.

- **المشروع الثاني: أيتام غزّة، من برنامجين ("مستقبلي": 2500 يتيمًا، بدعم من مجموعة أبراج وعدد من أعضاء مؤسّسة التعاون. ووجد: 1500 يتيم، بدعم من صندوق قطر للتنمية وبنك فلسطين)**

في سنة 2012، خلّف الهجوم الإسرائيليّ على غزّة 2500 يتيم، وفي سنة 2014، أضاف الهجوم الاسرائيليّ 1500 يتيم آخر. كنّا نتساءل عن كيفيّة التعامل مع هؤلاء الأطفال؛ فهم لم يفقدوا الأهل فقط، بل كانوا شهودًا على هدم ممتلكاتهم وبيوتهم. كان التحدّي يكمن في تحويل هذا المشروع الإنسانيّ الإغاثيّ إلى مشروع تنمويّ. لذلك، تبنّينا رعاية الأيتام بالكامل بما في ذلك التعليم والصحة وإطلاق المواهب، مع بقائهم مع من تبقّى من عائلاتهم، كالأمّهات والأجداد. قدّمنا التعليم من مرحلة الحضانة إلى مرحلة التخرّج من الجامعة. وشمل ذلك تغطية تكاليف التعليم والصحّة، بما فيها التغذية والصحّة النفسيّة. كما اعتنى المشروع بإطلاق طاقاتهم وإبداعاتهم في الرسم والتمثيل والمسرح والرياضة. هذا وانخرط الطلّاب الذين تخرّجوا في تقديم المساعدة للطلّاب الأصغر. امتدّ المشروع 22 سنة. واهتمّ المشروع أيضًا بالأمّهات، خصوصًا في سياق توعيتهنّ بحقوقهنّ وحقوق الأطفال وكيفيّة التعامل معهم، وتقديم الرعاية والدعم اللازمين لمن كنّ يعانين من صدمات نفسيّة، بل وقُدّمت لهنّ فرص لبدء مشاريع صغيرة. واستمرّت مواكبة كثيرين في حياتهم العمليّة، خصوصًا مَن توجّهوا إلى التعليم التقنيّ والمهنيّ. أمّا بالنسبة إلى الطالبات اللواتي تزوجن قبل بلوغ سن 22 سنة، فاستمرّ مشروع "وجد" في دعم تعلمهنّ. لذلك، كان المشروع شاملًا ومتكاملًا. حين تركتُ المؤسّسة بعد 14 سنة من العمل، كنت قد واكبتُ هؤلاء الأيتام طوال تلك السنوات عن كثب، وعرفتُ أسماءهم وإنجازاتهم والتحدّيات التي واجهتهم.

- **المشروع الثالث: رياض الأطفال**

كان المشروع موجودًا منذ سنة 1982، ويتعدّى الاهتمام بالطفل ليشمل مباني الروضات وتجهيزها وتوفير بيئة تعلّم ملائمة وتطوير المعلّمات. ثلث الروضات في فلسطين استفاد من هذا المشروع. من أهمّ عناصر تميّزه وأهمّيّته اعتماده على التشبيك مع المؤسّسات العاملة في هذا المجال، ومع أولياء الأمور والمجتمعات المحلّيّة. وتميّز أيضًا بسعة نطاق تنفيذه، ليشمل فلسطين والأردن ولبنان، بخاصة في سياق إعداد أدلّة العمل الإرشاديّة، بما فيها المحتوى وأساليب التدريس. كما تميّز بحرصه على إشراك المعلّمات، ضمن لقاءات وورشات عمل، في بلورة الرؤى وصياغة التوجّهات للعمل مع الطفل. وكان التعلّم من خلال اللعب هو الأساس في هذا السياق. أعداد كبيرة من الأطفال تخرّجوا، وأعداد كبيرة من المعلّمات اعتمدت النهج الذي طوّرته مؤسّسة التعاون، وكان له أثر كبير ومستمرّ. هذا البرنامج، برأيي، من أهم البرامج المستدامة ذات الأثر العميق ونطاق الفعل الواسع الذي أظهرته الدراسة ذات العلاقة.

- ما أكبر المعوّقات التي واجهت تدخّلكم في تطوير التعليم وما زالت؟

هي ثلاثة معوّقات رئيسة:

الاحتلال: هو عقبة ضدّ التعليم والتنمية، لأنّه إقصائيّ، يهدف إلى التخلّص منّا وإخراجنا من بلدنا. هو العقبة الرئيسة. في التخطيط، كنّا نُفكِّر دائمًا: كيف سنتعامل مع الاحتلال؟ حتّى على مستوى إدخال المعدات والأجهزة اللازمة، والمواد الإثرائيّة. لقد دخل التفكير في مخاطر الاحتلال وسياساته وإجراءاته في صلب تخطيطنا.

التمويل: هو في واقعنا تمويل سياسيّ، يتغيّر حجمه ومجالاته حسب أجندة المانحين. بالطبع يدخل حجم التمويل في صلب التخطيط للموازنات اللازمة لتنفيذ البرامج، ويتطلب اجتذابه توفّر مصداقيّة وفطنة ومهارات خاصة وتضافر الجهود، ولا سيّما في الفترة الأخيرة. وحين لا يتوفّر التمويل، يصبح استمرار البرنامج كلّه محلّ شكّ.

عناصر ذاتيّة: لا يمكن عزلها عمّا سبق؛ فمع الصعوبات والعقبات قد لا يستطيع العاملون المواصلة. قد يتعبون أو يفقدون القدرة على مواصلة تحدّي الواقع الممتدّ. إذًا، هناك تحدّ متعلّق بالكفاءات والموارد البشريّة التي تعمل. هل لدينا هؤلاء الأفراد؟ طبعًا. لكنّ وتيرة توفّرهم غير ثابتة، يظهرون في مراحل، ولا نجد مثلهم في مراحل أخرى. تظهر في بعض الفترات قيادة تربويّة قادرة على تنفيذ المهمّات، فنعيش مرحلة يمكن وصفها بـ"المدّ"، وأحيانًا يقلّ هؤلاء، فندخل في مرحلة "جزر" إن صحّ التعبير.

نحن ننفّذ مشاريعنا بالتعاون مع الشركاء في المجتمع المدنيّ، ونهتمّ ببناء علاقة متكافئة معهم. وهذا يخلق لنا تحدّيات تتعلّق بتفاوت مستوى قدراتهم في تصميم البرامج وإدارتها، وتنفيذ الاتّفاقيات مع الالتزام بمعايير الجودة والامتثال لقواعد العمل. كما أنّنا نعمل كشريك يكمل جهود الحكومة من جهة، ويمتثل لسياستها وإجراءاتها من جهة أخرى. لذا، فإنّ توفّر سياسات شاملة ومتكاملة وداعمة للعمل الأهليّ، أمرٌ هام يؤثر في مدى تحقيقنا لرسالتنا وأهدافنا المنسجمة مع الأهداف الوطنيّة.

- هل يشكّل المجتمع أو البنية الاجتماعيّة وعاء حاضنًا ومساندًا؟

حتّى وقت قريب، كان الجوّ داعمًا. المجتمع داعم "للتعاون" منذ تأسيسها، حيث عملت المؤسّسة بحياد على مستوى الأحزاب والفصائل. وكان تحدّي التعامل مع المجتمع المحلّيّ مطروحًا دائمًا، ولكنّنا كنّا دومًا قادرين، ولم يكن الأمر معيقًا أبدًا، لأنّنا نعمل بوضوح وبشفافيّة وبمنحًى إنسانيّ. في المستقبل، سيفرض شحّ مصادر التمويل المتشابك مع التعقيدات السياسيّة والمجتمعيّة، جهودًا أكبر في تعزيز التواصل مع المجتمع، وتشجيع الحوار البنّاء في ما يتعلّق بالأفكار والتوجّهات وطريقة الحياة.

- ما الذي لا يزال ناقصًا حتّى نحقّق الأثر المطلوب مجتمعيًّا من التعليم، وفي التعليم؟

الحكومات هي الجهات المنظِّمة، وهي أيضًا أكبر منفِّذ في مجال التعليم. والعمل الأهليّ له ما ينظّمه من قوانين وسياسات. لكنْ، للحكومة دور رئيس في وضعها، وهذا ما يجعل العلاقة متشابكة. كان دور العمل الأهليّ، سابقًا، متعلِّقًا بالضغط والتأثير، في مرحلة الاحتلال، قبل نشوء السلطة تحديدًا، حين كان الاحتلال هو المنفِّذ للتعليم. هذا الوضع ضَعُفَ بعد اتفاقيّة أوسلو، وصار ثمّة توجّه عند الجمعيّات الناشطة إلى توزيع مهمّات وفق قناعة بأنّ الرؤية الوطنيّة فوق الجميع. وبرأيي، نحن نواجه تحدّيات كبيرة متعلّقة بالنظّام ككلّ: سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة، ويشكّل النظام التربويّ واحدًا من أهمّ هذه المشكلات.

- "التعليم المجتمعيّ" موضوع كتاب لك بالمساهمة مع الأستاذ خليل نخلة. ما تعريف هذا التعليم؟ وهل لا يزال تعريفكم صالحًا؟

لقد تناولنا في الكتاب موضوع التربية من المنظور التنمويّ الواسع الذي يتضمّن توارث الثقافة ونقل المعارف والمهارات عبر الأجيال، بهدف تمكينها. وعليه، اشتمل تعريفنا للتعليم المجتمعيّ على شقَّيه النظاميّ الرسميّ بجميع قطاعاته ومراحله، وغير النظاميّ بما يتضمّن الأسرة ومؤسّسات المجتمع الأهليّ، ليكون هذا التعريف متكاملًا ومتفاعلًا ومُتّفقًا على توجّهاته. لا يمكن فصل ماذا يُعلِّم عن ماذا يُثقِّف، والتعليم ليس حكرًا على قطاع محدّد. الحكومة هي المُنفِّذ الأكبر في مجال التعليم، ولكنّها لا تستطيع تحقيق جميع أهدافها وإحداث الأثر التنمويّ المستدام إلّا بمشاركة المجتمع. يعمل التعاون والتنسيق ما بين قطاعات التعليم الرسميّ والمجتمع المدنيّ تحديدًا على جسر الثغرات وتعزيز مواطن القوّة؛ فبينما يركّز التعليم الحكوميّ على مباحث الرياضيات واللغة على حساب تعليم الفنون والرياضة مثلًا، يتدخّل المجتمع المدنيّ ليشارك في سدّ هذه الثغرة. كما

يقوم المجتمع المدنيّ بتصميم البرامج وتنفيذها، لتكون برامج مساندة ومعزّزة لجهود التعليم النظاميّ في سياق بناء مهارات التفكير العليا والمهارات القياديّة، ومهارات التواصل بما فيها استخدام التكنولوجيا، والحفاظ على البيئة، والتدريب المهنيّ والتقنيّ على سبيل المثال لا الحصر.

يولي كتابنا أهميّة خاصّة لضرورة الاتّفاق على ملامح الثقافة التي نريدها، بما يتضمّن المنظومة القيميّة التي نريد غرسها في الأجيال لتنشئتها وتمكينها من خدمة المجتمع والإنسانيّة. مثلًا، كنّا في السابق، نركّز، في سياق النظام الأبويّ، على قيمة الطاعة العمياء. لكن، ومن المنظور التحرريّ، ما القيم التي نريد أن نغرسها ونعزّزها؟ وكيف ننشئ جيلًا مبدعًا يثور ضدّ الظلم والاضطهاد؟

دور المجتمع في التعليم جوهريّ. لا نستطيع أن نعلّم ونثقّف إن لم نتّفق على المنظومة القيميّة. لن تراجعك الأسرة إذا علّمت الرياضيّات بأيّ طريقة تراها، ولكن القيم موضوع يتدخّل فيه الأهل. باختصار، هناك ضرورة لهدم الجدران بين ما يُعلّم في المدرسة وما يثقّف في المجتمع.

ركّزنا في كتابنا على أهميّة التفكير النقديّ، ولا سيّما مع كثرة المعلومات في ظلّ ثورة التقنيّات الجديدة؛ إذ تشكّل المعلومات أساس التحليل المرتبط بطرق حلّ المشكلات، البسيطة منها والمعقّدة، مثل انعكاسات الاحتباس الحراريّ على البيئة واستدامة حياة الإنسان.

منطلقنا في الكتاب هو التكامل بين كلّ الأطراف، ولا سيّما بالفعل. الهيكليّات العامّة تتضمّن تمثيل الأهل والمجتمع، ولكن عند النظر إلى الفعل نجده مبتورًا. فإذا لم تُشرِك الحكومة، بقيادتها للتعليم، ممثّلي المجتمع على اختلافهم، للاتّفاق على الجيل الذي نريد تنشئته، لا يمكن تحقيق نتائج مرضية. الأدوار الشكليّة الحاليّة ذات طابع تجميليّ، وليس حقيقيًّا.
إن كنّا لا نقرأ ولا نُفكّر ولا نُنتِج إلّا في مجالات ضيّقة، فكيف يمكننا المساهمة، مثلًا، في حلّ المشكلات المتعلّقة بالاستدامة، والتي تحتلّ مركز الاهتمام العالميّ حاليًا؟ أين دور الجامعات في هذا السياق؟ هل لديها توجهات معمَّمة على الطلّاب والأساتذة؟ هل ساعدت في توفير منح للبحث في الموضوع؟ ما زالت إسهاماتنا تتركّز في الأدب، ولكنّها ضعيفة في العلوم والمعرفة التطبيقيّة. لدينا مبادرات مشتّتة وفرديّة، لا يجمعها توجّه عام وجمعيّ يُحدث أثرًا تنمويًّا.

- كيف يمكن إدخال الاستدامة في النظام التربويّ، بالمنهاج والسياسات؟

أنا مع هذا المنحى الذي سيساهم التعليم من خلاله في حلّ الكثير من المشكلات المعقّدة التي تواجهنا، وتواجه العالم حاليًا. يتطلّب استخدام هذا المنحى توفّر قرار سياسيّ يفيد بأنّنا نريد أن نتبنّى هذا النهج. وحتى نتبنّاه، لا بدّ من مراجعة السياسات والهيكليّات وتطوير الموارد البشريّة. ولا بدّ من توفير خبراء يدرسون المناهج والعمليّة التربويّة برمّتها، للإجابة عن تساؤلات تتعلّق ببلورة نموذج عمل تؤطّره ركائز الاستدامة البيئيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وتشكّل الحوكمة وتكنولوجيا المعلومات قاسمها المشترك. لا يقتصر تبنّي منحى الاستدامة على إدخال مباحث دراسيّة جديدة فقط، بل يتعدّى ذلك ليدخل في صياغة الإطار العام للخطط الاستراتيجيّة، وفي بناء الخطط التنفيذيّة ومؤشّرات الأداء، وتقارير الإفصاح عنها. يرتبط هذا المنحى بشكل وثيق بالمنحى الشموليّ التكامليّ، ويوظّف التعليم لينشئ جيلًا قادرًا على حلّ المشكلات المعقّدة.

ولمتابعة التنفيذ، لا بدّ من إجراء تعديلات على البنى والهيكليّات التنظيميّة، والتأكّد من وجود ممثّلين في الدوائر المختلفة، ليقودوا عمليّة التغيير من جهة، ويتأكّدوا من اتّباع المؤسّسات التعليميّة للممارسات الصحيحة. ويتضمّن ذلك الحدَّ من السلوكيّات التي تضرّ بالبيئة والصحّة العامة، كاستخدام البلاستيك وإلقاء النفايات في كلّ مكان، وتدخين السجائر. ما قيمة الحديث في المناهج عن التصحّر الناجم عن قطع الأشجار لصناعة الورق مثلًا، إن كانت المدرسة والجامعة تستخدمان الورق بإفراط؟

الأمر يحتاج إلى موقف علنيّ وواضح من الجهات الرسميّة لاعتماد هذا التوجّه، ثمّ إلى تدعيم المناهج (محتوى وأساليب تدريس وتأهيلًا للمعلمين) بما ينقصها. كان لدينا، في ما مضى، مباحث مخصّصة للصحّة والبيئة، وتمّ التخلّي عنها واختفت من المنهاج. ينسحب الأمر ذاته على الأخلاق التي لم تعد جزءًا يُركّز عليه في التعليم بمبحث مخصّص لتدريسها. في السياق نفسه، هناك حاجة لإدخال مواضيع تتعلّق بالمسؤوليّة العلميّة والاجتماعيّة، والأمن الغذائيّ، وحقوق الإنسان، مع التركيز على الممارسة اليوميّة وتنفيذ الأنشطة المعزّزة لها.

الاستدامة نهج مرتبط بالتنمية من منظور توفير العيش الرغيد للإنسان، في الحاضر والمستقبل، مع الحفاظ على الموارد الطبيعيّة اللازمة للحفاظ على حياته وحياة الكائنات الحيّة جميعها. وفي ظلّ ممارسات الإنسان الخاطئة التي أدّت الى تلوّث المياه والهواء والتربة، مع الاستهلاك المفرط لمصادر الطاقة، غدا كوكب الأرض غير قادر على الاستمرار بتوفير مصادر العيش الكريم للإنسان، وأصبحت حياته في خطر. يمثّل الاحتباس الحراريّ، مثلًا مشكلة رئيسة تهدّد حياة الإنسان والكائنات الحيّة، وتتطلّب معالجتها ابتكار الحلول المرتبطة بتعقيدات تشابُكِ أسبابها وتعدّدها. في اعتقادي، إنّ استخدام منحى الاستدامة في التعليم سيساهم في تخريج طلبة قادرين على معالجة المشكلات ذات الأسباب الاجتماعيّة والبيئيّة والاقتصاديّة المتداخلة والمعقّدة.

- ما تقييمك لتجربة التعليم الإلكترونيّ بشكل عام في فلسطين؟

من إيجابيّات كورونا، إن صحّ التعبير، إسهامها في تفعيل استخدام التعليم الإلكترونيّ ودفعه إلى الأمام. لم يسرّع التباعد الاجتماعيّ الناجم عن انتشار الجائحة في استخدام التعليم الإلكترونيّ فقط، بل حثّ على تطويره بطريقة أحدثت تغييرات جوهرية في بُنى التعليم وعمليّته على الصعيد العالميّ. فمنذ اليوم الأوّل للجائحة، بادرت العديد من الدول والجامعات إلى تطوير هيكليّاتها وسياساتها وإجراءاتها وخططها لتتواءم مع استخدام التعليم الإلكترونيّ. وعليه، طُوِّرت العديد من المساقات التي تُدرّس عن بعد، لتنتهي بحصول الطلبة على شهادات من أرقى الجامعات. وابتُكِرت العديد من البرامج والمنصّات التعليميّة، وأُنشئت منتديات الحوار، وطوِّرت أدوات التواصل والمتابعة والتقييم. كما استحدِثت مراكز خاصة تعنى بإعداد المناهج والإرشادات وتدريب المعلّمين والطلبة على أنجع طرق استخدام التعليم الإلكترونيّ. هذا بالإضافة إلى دأب الخبراء على الحوار والمشاركة في عمليّة تطوير هذا التعليم، وتقديم الاستشارة للدول والمؤسّسات التعليميّة.

في المقابل، وبالحديث عن فلسطين، اضطر الأساتذة إلى استخدام التعليم الإلكترونيّ برغم عدم جاهزيّة المؤسّسات التعليميّة، من المدارس إلى الجامعات. شكّل ضعف البنية التحتيّة وعدم توفّر الإنترنت وأجهزة الحاسوب لجميع الطلبة، وانقطاع التيّار الكهربائيّ المتكرّر أهمّ العقبات. إضافة إلى ذلك، كانت جاهزيّة المعلّمين لاستخدام البرامج والتقنيات ذات العلاقة ضعيفةً في أحسن الأحوال، ولم يكن لديهم الإلمام بأساليب التعليم والمتابعة. وجاءت استجابة وزارة التعليم والجامعات متأخّرة ومنقوصة، خصوصًا في مجال سنّ السياسات وإعداد الإجراءات الداعمة. كان التحوّل لاستخدام التعليم الإلكترونيّ مفاجأة خاطفة في البداية، ثمّ تحسّن الوضع شيئًا فشيئًا، ولكن ليس بالصورة التي نتمنّاها. لم تكن هناك تعليمات وتوجّهات بتبنّي هذا التعليم، ولم يتمّ تطوير البنية التحتيّة، وتوفير الأدوات الإلكترونيّة اللازمة. هذه مشكلات كبيرة في فلسطين، وللأسف، لم نعمل منهجيًّا على هذه الأولويّات. ولم تتبلور رؤية أو سياسة أو خطّة عمل للتعامل مع هذا النوع من التعليم.

التعليم الإلكترونيّ أحدُ أساليب التدريس التي أحدثت ثورة في التعليم. مثلًا، تواجه الجامعات الفلسطينيّة الآن قرارًا إسرائيليًّا يحصر عدد الأساتذة الأجانب المسموح بدخولهم إلى فلسطين

بمائة وخمسين فقط. بالطبع لهذا القرار التعسفيّ انعكاسات سلبيّة على نوعيّة التعليم، ولا سيّما في سياق المشاركة في الخبرات وإنتاج المعارف وإفادة الطلبة وتوسيع آفاقهم وتعميق تفاعلهم مع الثقافات المتعدّدة. سيساهم التعليم الإلكترونيّ في التخفيف من تلك الآثار عن طريق التعاقد مع الخبراء والأساتذة في جامعات العالم للمشاركة في تصميم مساقات ومحاضرات من أيّ مكان في العالم وتنفيذها. لقد فتحت المنصّات لنا آفاقًا كبيرة في التعلّم والمشاركة في نشر الأبحاث مع أفضل الخبراء والمفكّرين، ووفّرت للشباب الفلسطينيّ القابع تحت الاحتلال إمكانيّات التفاعل مع أترابهم، كما أتاحت لهم الوصول إلى مصادر المعرفة، واستجابت لشغفهم وأطلقت إبداعاتهم في تطوير البرمجيّات. في هذا السياق، نال العديد من الشباب الفلسطينيّ جوائز عالميّة لتطويرهم برمجيّات مهمّة، وحصلوا على براءات اختراع ومنح استطاعوا من خلالها تأسيس شركات خاصة.

اقتربت المسافات أيضًا، وأصبح تنظيم المؤتمرات واللقاءات عبر الأثير أكثر سهولة، وأقلّ كلفة وتلويثًا للبيئة. وجدير بنا الإشارة الى أنّ ثورة التعليم الإلكترونيّ وفوائدها لم تصل ذروتها بعد؛ فالآفاق التطويريّة هائلة، وجسر الثغرات ما زال موضع البحث والتفكير. ناهيك عن قصور هذا التعليم عن تغطية حاجات التفاعل الوجاهيّ في سياق العلاقات الاجتماعيّة مثلًا.

- أهميّة التعليم الإلكترونيّ بعد جائحة كورونا هي موضوع ملف هذا العدد. الآن، عاد الطلّاب إلى المدرسة ولدينا خبرة وإرث من مرحلة الإغلاق. فكيف ندمج بين التعليمين الإلكترونيّ والوجاهيّ؟

بالرغم من سعادتي بعودة التعليم الوجاهيّ، إلّا أنّني أدعو إلى الاستفادة القصوى من مزاياه بطريقة مدروسة ومنظّمة. هل نعود إلى التعليم التقليديّ؟ بالطبع لا. أعتقد أنّ التعليم الذي يدمج ما بين التعلّم الوجاهيّ والإلكترونيّ هو الأفضل. في هذا السياق، لا بدّ لجهات التعليم الرسميّة كالوزارة والجامعات من تعريف التعليم المدمج، وإعداد التوجّهات الاستراتيجيّة حول كيفيّة استخدام التعليم الإلكترونيّ في كلّ مرحلة من مراحل التعليم، مع ترك مساحة من المرونة تتبع طبيعة المادّة والدرس.

إمكانيّة إدخال التعليم الإلكترونيّ جزئيًا في كلّ درس واردة؛ إذا أردتُ تقديم درس في الأخلاق مثلًا، يمكن إثارة نقاش في الصفّ، يليه إجراء لقاء بين الطلبة، عبر الإنترنت، مع مجموعة من القادة وممثّلي المجتمع والمتخصّصين في علم الأخلاق، للتفاعل معهم والاستفادة من خبراتهم.

في النهاية، أنا أتحدّث عن تعليم مدمج، تخضع نسب الوجاهيّ والإلكترونيّ فيه إلى تخطيط شامل، وفي هذا، لا بدّ أن يكون للأهل رأي أيضًا. يحتاج التعليم المدمج إلى تأهيل المعلّمين ومتابعة أدائهم ومواكبتهم، ووضع نظام لهذا التطوير. نحن غير جاهزين، وهذه مهمّة كبيرة تشمل القطاع الحكوميّ والمدارس والجامعات، مع ضرورة التنسيق بين الجميع.

وفّرت هذه الثورة إمكانيّة كبيرة للوصول إلى كلّ ما يحتاج إليه الباحث أو المعلّم والطالب. صار بإمكانك الحديث مع مجموعة كبيرة من الباحثين. وهذا يسمح بتجاوز الضعف إن وُجد محليًّا. لا بدّ من الاستدراك هنا، والحديث عن سلبيّة رئيسة للتعليم الإلكترونيّ، وهي ضعف التواصل الإنسانيّ؛ فهذا التواصل مركزيّ في بناء القيم مثل الديمقراطية وممارساتها، وممارسة الانتخابات المرتبطة باجتماع الناس ونقاشهم وتفاعلهم، وهذه من أهمّ العوامل أو المؤثّرات لصياغة الشخصيّة.

- لو كنت وزيرة للتعليم في ظروف داعمة، ما التغييرات التي ستعملين على تنفيذها في مجال التعليم؟

تجربة تشكيل فريق وطنيّ لتطوير المناهج الفلسطينيّة، كما حصل في التسعينيّات بقيادة الدكتور إبراهيم أبو لغد، كانت تجربة مهمّة، وهناك حاجة للبناء عليها في مراجعة العمليّة التعليميّة وإحداث تغييرات جوهريّة في النظام التعليميّ برمّته. موقع الوزير لا يتّسم بالاستمراريّة، وخاضع لتبدّلات، لذلك، أميل إلى فكرة تشكيل الفريق الوطنيّ، وأن يكون لرئيس الفريق صلاحيّات نابعة من قمّة الإرادة السياسيّة.

أعتقد أنّ لدينا خبراء فلسطينيين قادرين ومستعدّين للمساهمة في إعادة النظر في النظام التعليميّ، بما يشمل الرؤى والسياسات والحوكمة وعمليّة التعليم بما فيها المناهج وتطوير المعلمين. ما تغيّر منذ سنة 1996 كبير جدًّا على المستويين العالميّ والمحليّ، ولا بدّ من التغيير لمواكبة ما يجري من تطوير. يمكننا إجراء تحليل سريع للوضع في فلسطين، ثمّ إعداد خطّة للتنفيذ وصولًا إلى تطوير المناهج، ولا سيّما ما يتّصل منها بالاستدامة والتعليم الإلكترونيّ. نموذج العمل نحو الاستدامة مهمّ جدًّا في تصوّري للتعليم، فالنموذج مبنيّ على ثلاث دوائر تنمويّة متقاطعة تقع في صلب أهداف التعليم: اجتماعيّة، وبيئيّة، واقتصاديّة. وكلّما زادت مساحة تقاطع هذه الدوائر، زادت إمكانيّات استدامة التنمية. وفي ظلّ هذه الدوائر، تقع أهداف التنمية المستدامة.

التعليم في فلسطين يدرّب الطلبة على حلّ المشكلات البسيطة التي تقع ضمن نطاق ضيّق في مبحث ما، وبطريقة جزئيّة. هذا المنحى في التعليم لا يتواءم مع احتياجاتنا؛ فهو عاجز عن تخريج أجيال تستطيع أن تأتي بحلول مبتكرة للمشكلات المعقّدة التي تتشابك أسبابها السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئيّة. كما أنّه عاجز عن بناء قيادات تعمل مع بعضها كفريق واحد، لمواجهة التحدّيّات المصيريّة التي يواجهها الشعب الفلسطينيّ. وعلى الرغم من توفّر الخطط الاستراتيجيّة التطويريّة، إلّا أنّ تطبيقها يبقى مبتورًا وعاجزًا عن تحقيق الأهداف الوطنيّة.

نخلص إلى تقييم أداء التعليم من أربعة مناظير:

1. الأثر: ما مواصفات الأجيال التي أنشأها؟ وما كانت مساهماتها في تطوير المجتمع، بما فيها الأثر الاجتماعيّ والأثر الاقتصاديّ؟ فالأثر مهمّ لإنتاج جيل تحرّري ناقد ومنتج للمعارف، مدرك لهويّته ولمسؤوليّاته ومنتمٍ للوطن، وقادر على حلّ المشكلات العصريّة المعقّدة، وفاعل.
2. الأنظمة: حداثة الأنظمة الإداريّة والتعليميّة، وتكنولوجيا المعلومات وفاعليّتها.
3. الموارد البشريّة: توفّر الموارد البشريّة الفاعلة، بما فيها القيادات التربويّة والخبراء.
4. التمويل: القدرة على اجتذابه، وإعداد الموازنات وادارتها بفاعليّة وشفافيّة

تمثل هذه المناظير أهمّ مهمّات عمل الفريق الوطنيّ الذي أرى أنّ تشكيله خطوةٌ أساسيّة للنهوض بالتعليم.

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

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com