

منهجيات

العدد 11 - شتاء 2023

ملف العدد
الطالب أيضًا،
يقود تعلمه



نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

الصوت موجود، لكن هل نسمع؟!

المتعلّمين، يقول لنا إنّ الأمور ليست بخير، لكنّ ذلك قلّمًا يرد في التقارير والدراسات، لأنّ الصوت موجودٌ لكنّا ربّما لم نعتد أن نسمعه، وقد آن أوان أن نبحث عن كَيْفِيَّة ذلك.

وفي هذه الكيفيّة، نقرأ في الملفّ عن أهميّة إشراك المتعلّمين في التخطيط للعمليّة التعليميّة في مقال "أهميّة التخطيط ودوره في تحقيق المشاركة بين المعلّم والطالب" بقلم ريم الجعبة؛ وعن أمثلة وتطبيقات تراعي وكالة المتعلّم في مقال علي عزّ الدين "وكالة المتعلّم بين المفهوم والممارسة"، ومقالاً عن تطبيق مفهوم القوّة المحرّكة بعنوان "لنمنح سلوى القوّة المحرّكة" لدلال حمّودة؛ ويقدم محمّد الزعبيّ تقنيّات تطبيقيّة مرتبطة بوكالة المتعلّم في مقاله "محكّات التفكير"، وفي السياق، تقدّم خالدة قطاش مناقشة واسعة الأفق عن مفهوم القوّة المحرّكة، ونموذجًا تطبيقيًا في مقالها "تكييف المعرفة"، والذي نأمل أن يفتح آفاقًا أوسع للنقاش مستقبلاً؛ وفي ختام الملفّ نقرأ خطوات عمليّة تفيد المعلّم الراغب بسماع صوت المتعلّمين في مقال "نحو تعلّم متمركز حول المتعلّم" لأمجاد أبو هلال.

ولا تخرج المحاورّة التربويّة الشاملة مع الدكتورّة ريم كرامي عن هذا السياق، كذلك المقال المترجم "تعلّم الطّلاب عبر ممارستهم التدريس".

وفي المقالات العامّة، نقرأ عن ارتباط أسلوب المعلّم وشخصيّته بمتعلّميّه، وعن آليّات التحسين المستمرّ في المؤسّسات التربويّة، وآليّة تنظيم المعارض العلميّة الرقميّة التفاعليّة وأهميّتها، وملخصّ دراسة عن فاعليّة تطبيق منحنى STEM التعليمي، وأسلوب التعليم المبنيّ على المكان. كما نقدّم ملخصًا عن التقرير النهائيّ لمخرجات المراجعة والتأمّل الخاصّ بمجلّة منهجيّات، بالإضافة إلى أبواب المجلّة الثابتة.

العدد الحادي عشر بين أيديكم، ومعه تميّزاتنا بعامٍ جديد ملؤه الخير الذي نتوق إليه ونستحقّه جميعًا، والأمل بدوام التشارك بيننا جميعًا لما فيه مصلحة التعلّم والتعليم العربيّين.

يحمل ملفّ العدد الحادي عشر من منهجيّات، وهو بعنوان "الطالب أيضًا، يقود تعلّمه"، صوتًا مسكوتًا عنه رغم ضجيجه: إنّه صوت الطالب. وصوت الطالب واحد من ترجمات تعبير Student Agency، أو وكالة المتعلّم، أو الطاقة المحرّكة. هذه الترجمات جميعًا تصبّ في خانة واحدة: العمليّة التعليميّة ذات الأركان الثلاثة، المدرسة (إدارة ومعلّمين)، والأهل، والطالب. وإذا كان الركّنان الأوّلان مسموعًا صوتهما بوضوح في القرارات الأكاديميّة والإجرائيّة والتنفيذيّة والماليّة، فإنّ صوت المتعلّم هو المكبوت؛ صوته لا يُسمع إلّا بيمّة من معلّمة أو معلّم ضاقا ذرعًا بالتلقين، أو بمبادرة من مدرسة إدارتها حيويّة لا تكتفي بتنظيم ميزانيّات وحسابات أرباح ومخطّطات توسّع.

لكن، ما صوت المتعلّم؟

هو حقّه في المشاركة في قرارات زمين حاسمين بالنسبة إليه: الأوّل هو الحاضر، أي وقته معظم نهاره، لخمسّة أيّام في الأسبوع، في المدرسة؛ حيث يشارك في قرارات إدارة هذا الحيّز المكانيّ - الزمانيّ الحيويّ بالنسبة إليه، وتكون هذه المشاركة تدريجيًا أساسيًا على المواطنة وفهم العلاقة بين العامّ والخاصّ، وإرساء القوانين وغير ذلك من ضرورات إدارة المجتمعات. أمّا الزمن الثاني فهو المستقبل، والذي هو هدف العمليّة التعليميّة التي تحتكرها المدرسة. فصوت الطالب يقتضي أن يشارك في وضع سياسات تعلّمه، وتحديد أهدافه وتوجّهاته، وأشكال تدريسه المتوافقة مع أمزجته وميوله وأنواع ذكاءاته، وطرق تقييمه، وغير ذلك من الممارسات التعليميّة التي لا يكون المتعلّم فيها إلّا في موضع المفعول به وردّ الفعل.

هل نغالي في طرحنا هذا؟

ليس التعليم في وطننا العربيّ بخير، وذلك على دّمّة التقارير المتكلّة على أبحاث ودراسات، وتقارير الوزارات والمؤسّسات التربويّة (الإدارات والمعلّمين). ولو أصخنا السمع بشكل جدّي، لسمعنا صوت جمهور الأغليّة في العمليّة التعليميّة،

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 المبكرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلّة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثريّة والملهمّة دوريًا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًا ومعرفيًا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

هيئة التحرير
رئيس التحرير
مدير التحرير
سكرتير تحرير
عضو هيئة تحرير

يسري الأمير
بدر عثمان
إيزابيلا إبراهيم
نعيم حيماد، عبد الرحمن الشولي

إخراج وتصميم فنيّ سارة محمد (قسم التصميم في ترشيد)

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

هيئة استشاريّة
أسماء الفضالة، جمانة الوائلي، درصاف كوكي، ريم كرامي عكّاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكّاري، عزيز رسمي، ماري تادرس، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، وحيد جبران.



جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2023.

ملف العدد الطالب أيضًا، يقود تعلمه

8 لنمنح سلوكي القوة المحركة!
دلال حمودة

12 "تكييف" المعرفة أو استلاب
القوة المحركة للتعلم
د. خالدة موسى قطّاش

16 وكالة المتعلم بين المفهوم والممارسة
علي عزّ الدين

20 نحو تعلم متمحور حول المتعلم
أمجاد أبو هلال

24 أهمية التخطيط ودوره في تحقيق
المشاركة بين المعلم والطالب
ريم مفيد الجعبة

30 محكات التفكير
الإجابة المقبولة ليست في ذهن المعلم وحده
محمد تيسير الزعبي

مقالات عامة

36 قل لي كيف تُدرّس
أقل لك مَنْ أنت!
وليد إمبرك

40 مبدأ التحسين المستمرّ
(Kaizen) وأهميته في بناء
نظام الجودة في
المؤسسات التعليمية
د. حرز الله لخضر

44 كيف نُنظّم معارض علمية
ورقمية تفاعلية؟
أمل أبو زايد

48 فاعلية تطبيق منحنى "STEM"
التعليمي في تنمية مهارات
التفكير الإبداعي لدى الطلبة
هنادي الخطيب

54 التعلم المبني على المكان
عفت موسى حمزة

58 من التقرير النهائي لمخرجات
المراجعة والتأمل الخاص
بمجلة منهجيات

64 تعلم الطلاب عبر ممارستهم
التدريس
جايسون إيرل

أبواب المجلة

74 كتب تربوية
"المنظومات التربوية العربية والتحدّي
المعرفي- مداخل للنقد والاستشراف"

76 اقتباس تربوي
كيف يكون السؤال قويًا ذا معنى؟

78 محاورة
مع د. ريم كرامي عكّاري

68 مفهوم تربويّ
التّعليم المُستدام

70 تقرير حول التعليم
فاقد التعلم بسبب كوفيد-19:
إعادة بناء التعلم الجيد للجميع في
منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

72 بروفايل
أكوان للتعلم التكامليّ

ملف العدد

فصول

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

لنمنح سلوى القوة المحركة!

دلال حمودة

- قيل الكثير عن القوة المحركة للتعلم وأهميتها الفعالة والدائمة. وللقوة المحركة تعريفات مختلفة، ولكن جميعها اتفق على مفهوم واحد: أن يكون للطالب صوت، وأن يسهم في اختيار ما يتعلمه، وأن يمتلك تعلمه. ونظرًا إلى اختلاف مهارات هذا العصر اللازمة لتعزيز تقدم البشرية اختلافًا كبيرًا عما ساد سابقًا، تركّز القوة المحركة على الدور المتغيّر للطالب في عصر المعلومات ولا سيما مع ظهور الثورة الصناعية الرابعة.

دعونا نفكر كيف يمكننا، برعاية القوة المحركة وتوفير الصوت والاختيار والملكية للطالب في نشاطات التعلم وفي الحياة المدرسية، "أن نمكّن المتعلم من اتخاذ الخيارات والتصرف وفقها، بطرق تُحدث فرقًا في حياته" (Code, 2020). ولأنّ اتخاذ الخيارات الفعالة يحتاج إلى تمكّن الطالب من مهارات عديدة وطرق تفكير متنوعة، أعتقد أنّ المقاربة الشاملة لتنمية القوة المحركة الفعالة لدى الطالب مدى الحياة تكمن في جعل هدفنا تخريج طلاب طوّروا العقول الخمسة لديهم.

من هنا، يبدأ تطبيقنا لمفهوم القوة المحركة بالاستماع إلى صوت الطالب؛ فعلى المعلم أن يترك أبوابه مفتوحة، وأن يؤكّد على استعدادده لسماع ما يريد الطلاب قوله، بعد أن يكون قد قدّم لهم نموذجًا عن كيفية طرح الأسئلة، واقتراح الأفكار مع الآخرين. كما عليه أن يستقبل الطلبة في الصباح عندما يصلون إلى المدرسة، ويتفاعل معهم خلال الاستراحات، ويتواجد معهم عند نهاية الدوام المدرسي. بالإضافة إلى ضرورة انضمامه إلى مجموعاتهم، والسؤال عن اهتماماتهم، فيطرح أسئلة عليهم ويقدم لهم اقتراحات حول كيفية الحصول على مزيد من

تقدّم هذه المقالة أفكارًا لتعزيز القوة المحركة لدى الطالب، وفق نظرية العقول الخمسة اللازمة للمستقبل لـ Howard Gardner، فتقدّم اقتراحًا يبيّن كيف يمكن لنهج معيّن واستراتيجيات محدّدة تخريج مفكر ماهر وموجه نحو المستقبل، وقادر على انتقاء المعلومات وتقييمها وتوليّفها وتركيبها تركيبًا نقديًا، لخلق تعلم جديد خلقًا أخلاقيًا يسوده الاحترام. ويُعتبر امتلاك الطلاب هذه المهارات الهدف الأهم، في ظلّ عصر أصبحت فيه المعلومات في يد الجميع، ومن مصادر مختلفة موثوقة وغير موثوقة.

العقول الخمسة والقوة المحركة

يتحدّث Gardner (2008) عن خمسة عقول مختلفة يمكن للطالب أن يتحلّى بها، وهي:

- العقل المنضبط الذي يكون على دراية جيّدة بطرق التفكير المتنوّعة من مختلف التخصصات، ويكون قادرًا على اتّباع أنماط التفكير.



المعلومات حول القضايا التي يهتمّون بها. يضمن المعلّمون تطبيق مفهوم القوّة المحرّكة عندما يظهرون مرونة وقابليّة التكيف، ويطرحون أسئلة مفتوحة مثل: هذه فكرة مثيرة للاهتمام، كيف يمكنك تحقيقها؟ وما الذي تحتاج إليه من دعم؟ ما الذي جعلك تقول ذلك؟ فيدرك الطالب دوره في ذلك كلّ، وهذا الإدراك هو الخطوة الأولى في تملكه القوّة المحرّكة أو وكالة المتعلّم.

مثال توضيحيّ

سلوى طالبة في المرحلة المتوسطة، تبلغ من العمر 13 عامًا، تحتاج إلى خارطة تثير لها طريق تعلّمها، للإبحار في هذا العالم واستكشاف تعقيداته. يجب أن تكون الطريقة التي تساعد بها سلوى صارمة ودقيقة. وهنا تكمن أهميّة تعلّم التخصصات الأكاديميّة ضمن المواد المدرسيّة التي تُقدّم في المدارس. دعونا نزوّد سلوى بـموارد متنوّعة ومنسّقة بعناية حول القضايا المطلوب بحثها. لنستخدم مصادر مختلفة، مثل مقطع فيديو ومقال وقصة ورسم كاريكاتير. ساعد سلوى وزملاءها في تصفّح المعلومات. اطلب منهم تصميم نشاطات لمساعدتهم على فهم المصادر فهمًا أفضل، لتجميع المعلومات معًا، إذ يساعدهم ذلك على تطوير مهارة التركيب.

علينا أن ندرك أنّ القوّة المحرّكة في سياق التعليم متعدّدة الأبعاد، فهي تتجاوز الأفراد الذين يسعون وراء اهتماماتهم، وتعمل على تعزيز سياقات التعلّم، "حيث تكون ثقافات الطلّاب ولغاتهم واهتماماتهم في المقدّمة، فيشارك الطلّاب والمعلّمون في إنشاء سياقات تعليميّة معًا" (Vaughn, 2020). نشعر أحيانًا نحن، المعلّمين، بالرغبة بتزويد طلّابنا بكلّ المعلومات اللازمة، ولكنّ ذلك ليس ما يحتاجون إليه. دع سلوى تطرح الأسئلة التي تنشأ نشوءًا طبيعيًا بـدراستها المراجع التي وفّرتها لها، وامنحها الحرّيّة في متابعة قضيّة تثير اهتمامها، وساعدها على صياغة سؤالها، ثم ادمعها في اختيار طريقة التفكير الأنسب للعثور على الإجابات. إذا كانت المادّة التي نتحدّث عنها العلوم الطبيعيّة، فإنّ طريقة التفكير الملائمة هي الطريقة العلميّة. أمّا في مادّة التاريخ مثلاً، فالتقييم النقديّ هو طريقة التفكير الملائمة، والتفكير التصميميّ هو الأنسب لمادّة التصميم... تكتسب سلوى في هذه الحالة القوّة المحرّكة من خلال العمل، بحيث تكتسب مجموعة واضحة من مهارات

التفكير (العقل المنضبط)، وقدرة على تكوين الروابط بمفردها (العقل القادر على التركيب والتوليف)، لمساعدتها على تطوير وكالتها بطريقة أفضل.

تابع مع سلوى عمليّة التفكير التصميميّ الخاصّة بها، وعندما تواجه عقبات، تحدّث معها عن ضرورة المثابرة في إيجاد حلول للعقبات. اسألها "كيف يمكنك أن تتجاوزي العقبات؟ مَن الذي قد يساعدك؟" تركّز القوّة المحرّكة على قدرة الطلّاب على تنظيم أفعالهم وأفكارهم والتأمّل في مهاراتهم. بمجرد أن تختبر سلوى تجربة محدّدة ومنظّمة للتعلّم الذي اختارته، وأسهمت في تصميمه، تصبح عاملًا نشطًا في تعلّمها. اسمح لها بأن تعرض أعمالها في المدرسة، وبأن تختار مكان وضعها وكيفيّة تقديمها. واسمح لها أيضًا باختيار جمهورها وكيفيّة إعلانها عن مشاريعها. امنح سلوى صوتًا في منشورات وسائل التواصل الاجتماعيّ، وطرق العرض الأخرى في المدرسة، وأمسيات البيت المفتوح، ولجنة الكتاب السنويّ، ومراجعة سياسات المدرسة، وغيرها من النشاطات الشبيهة.

كلّما أصبحت سلوى أكثر دراية بطرق التفكير الخاصّة بالمواد الدراسية المختلفة، وبتنفيذ المشاريع الصغيرة في كلّ منها، تصبح أكثر جاهزيّة لحلّ المشكلات التي قد تواجهها في حياتها. لنفترض الآن أنّ سلوى سمعت أو قرأت عن بعض القضايا العالميّة وبحثت عنها، ورغبت في أن تتعمّق في إحداها. في هذه الحال، علينا التأكّد من توفير منصّة يمكنها من خلالها التعبير عن اهتمامها بهذه القضية، وقد تكون المنصّة حصّة مربّي الصفّ أو إحدى الحصص الدراسية. أصبحت لدى سلوى مهمّة تقوم بها. اسمح لها بالعثور على نماذج يُحتذى بها، وامنحها مساحة للتركيز على مهمّتها والطريقة التي تقدّمها فيها، وعلى مَن تسلّط الضوء. كلّما تعرّفت سلوى إلى عدد أكبر من القدوات، أصبحت أكثر استنارة وإلهامًا، وقدرةً على معرفة كيفيّة متابعة مهمّتها. هنا يأتي دورنا في دعم عمل عقلها الإبداعيّ، لضمان اكتسابها القوّة المحرّكة التي تؤثّر في إنجازها العمل بطريقة متممّدة وهادفة لبلوغ هدف محدّد.

امنحها الأدوات والمساحة لتمكينها من كسر النمطيّة والتحليق خارج السرب، أو إنشاء طرق جديدة لإظهار استنتاجاتها ونتائجها. امنحها الفرص للاستماع إلى الخبراء في مختلف المجالات، وزيارة المتاحف وصلات العرض واستجواب

القيّمين على المعارض والفنّانين، والإشادة بإخفاقاتها باعتبارها غزوات في مناطق جديدة؛ فالمعروف أنّه "لا تُطوّر القوّة المحرّكة من الفرد فقط، بل تُطوّر تطويرًا مشتركًا مع أفراد آخرين، مثل الأقران والمعلّمين، ضمن مجموعة متنوّعة من السياقات والتفاعلات الاجتماعيّة" (Vaughn, 2020). عندما تشعر سلوى بالقدرة على نشر كتاب إلكترونيّ، أو إنشاء موقع على شبكة الإنترنت، أو نشر مواد وتوزيعها، أو نشر ملصقات من تصميمها الخاصّ لدعم حملتها، أو نشر بودكاست، أو غير ذلك، لعرض قضيّتها ونتائجها، ستضطرّ إلى التأمّل في موقفها ودورها، وستصبح مفكّرة أخلاقيّة تمارس الوكالة في الواجب المدنيّ. تمتدّ وكالتها بعد ذلك إلى اتّخاذ الخيارات الأخلاقيّة، والتعبير عن أخلاقيّاتها.

تعرف سلوى أيضًا عن مختلف القضايا التي اختارها زملاء من خلال منتديات Ted-Ex المصغّرة التي ينظّمونها، أو من خلال المناقشات التي أقيمت في جميع أنحاء المدرسة. عندما تستمع سلوى إلى الآراء المختلفة وتعيش تعقيدات القضايا، تصبح مفكّرة منفتحة تحترم آراء غيرها. تستخدم سلوى هياكل التفاعل القائمة على القيم في المدرسة، للتفاعل مع أولئك الذين لديهم آراء مختلفة بعقل متفتّح. وتعتمد على ثقة تنبع من أساس متين لطرق التفكير، وخريطة طريق واضحة يمكنها اتّباعها لحلّ النزاعات باحترام، وللسعي إلى اكتساب معارف جديدة اكتسابًا أخلاقيًا. المفكّرون "المحترّمون" (قصد جاردنر بهذا التعبير التفكير الذي يحترم الآخر والأخلاقيّات والإنسان) هم وكلاء للتغيير الحقيقيّ، إذ يمارسون القوّة المحرّكة من خلال المناصرة والعمل.

المراجع

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*. 1(2). 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Code, Jillianne. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00019/full>
- Ellerbeck, Stefan, et al. Fourth Industrial Revolution. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/focus/fourth-industrial-revolution>
- Gardner, Howard. (2008). *Five Minds for the Future*. Harvard Business Press.
- Vaughn, Margaret. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory into Practice*. 109-118.

في النهاية، نسأل: هل نستطيع في مدارسنا دفع هذا التوجّه وتحويله من مشاريع منعزلة وتجارب فرديّة إلى رحلة تعلّم حرّة ومنظّمة، بحيث تكون هذه الرحلة مفتوحة، ولكنّها مركّزة، إذ يقودها الطالب ويشترك فيها المعلّم؟ كيف سيتماشى ذلك مع الأساليب التقليديّة التي ما زالت تتّبعها الكثير من الجامعات في برامجها، من قبول الطلبة إلى تخرّجهم؟ هل من الممكن أن نصل إلى اليوم الذي نرى فيه الطالب يتخرّج من المدرسة عندما يقدّم مشروعًا يتناول فيه مشكلة عالميّة بدقّة علميّة، فيبيّن فيه إتقانه طرق التفكير المكتسبة من التخصصات الأكاديميّة المختلفة، ويصمّم طريقة لمعالجة المشكلة، ويعرض وجهات نظره وما تعلّمه؟ أوّدّ فعلًا أن أرى ذلك في مدارسنا قريبًا.

دلال حمّودة

مديرة المرحلة الثانويّة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة قطر

"تكييفش" * المعرفة أو استلاب القوة المحركة للتعلّم

د. خالدة موسى قطّاش

مادّة نظريّة المعرفة: "لماذا تأتون إلى المدرسة؟" تختلف إجابات الطلبة، ولكنّ أكثرها شيوعاً ثلاث، هي: "للحصول على معدّل يدخلنا الجامعة"، و"لنصبح أذكاء"، و"لأنّ أهلنا يريدون ذلك". وهي إجابات تمثّل المحركات الآتية:

دخول الجامعة

يعتقد بعض الطلبة أنّ معدّل علاماتهم يُدخلهم الجامعة، ومن المهمّ هنا الانتباه إلى كلمة "يُدخلهم" المُستخدمة للتعبير عن هذا الهدف. فيبدو أنّ استخدام فعل ليسوا بفاعليه يعبر عن تغييب الذات من ناحية، وعن انتقال مكانيّ، من ناحية أخرى. وكأنّ عمليّة الانتقال المكانيّ من المدرسة إلى الجامعة عمليّة ميكانيكيّة لا تفاعل فيها. أمّا العامل الرئيس الذي يُدخلهم الجامعة فهو المعدّل؛ أي أنّ أمرهم معلق بـ"رقم" يحصلون عليه في اختبار نهائيّ يُحدّد مصيرهم، وما يهمّهم هو تحصيل الرقم، لا تحصيل المعرفة والتعلّم. تكمن المشكلة الأخرى في غياب السياق وتفاصيله؛ ففي الأردن، هناك حدود دنيا للقبول في كلّ مجال من التخصصات الجامعيّة، وهذا مرتبط بدوره بشدّة الطلب على التخصص، فضلاً عن وجود تنافس متّصل بتوزيع المعدّلات، بالإضافة إلى الفروقات الواردة بين التقدّم إلى جامعات خاصّة والتقدّم إلى جامعات حكوميّة. من هنا، نجد أنّ التفكير المطلق في اعتماد دخول الجامعة على المعدّل اعتماداً رئيساً، قد لا يكون دقيقاً من دون فهم السياق الذي يختار الطالب وفقه. يدفع هذا إلى التساؤل عمّا إذا كان الوعي بوجود الخيار حاضرًا عند الطلبة وأهلهم ومعلّميهم؟ أم أنّ التعامل يكون مع المُطلّقات خارج السياق الواقعيّ، ما يؤدي إلى تغييب القوة المحركة لديهم؟



"تكييفش" * المعرفة أو استلاب القوة المحركة للتعلّم من الظواهر التي أعيشها في مجتمعي المدرسيّ، وألاحظ ظهورها في المجتمعات المدرسيّة الأخرى ظهوراً سافراً أكثر من أيّ وقت مضى، ظاهرة "تكييفش" المعرفة، كما أفضل تسميتها. أعني بها إدراك المعرفة بأنّها شيء يقاس بقيمة رقميّة أو عملة، والعملة في عالم المدارس هي العلامة.

من المفارقات التي اعتُبرت لدى الكثيرين نكتة طريفة إبّان جائحة كورونا، تسابُّق الأمّهات على الدراسة وتقديم الامتحانات، عوضاً عن أطفالهنّ، بغية تأمين العلامات الأعلى لأبنائهنّ. وكم تعدّدت النكات حول خلافات الأمّهات وتنافسهنّ على العلامة، وهو أمر أبعد ما يكون عن الطرافة إذا ما تعمّقنا في التفكير في معناه؛ فهو يعني أنّ تعلّم الطلبة ليس الهدف من الدراسة، بل العلامة، حيث يصبح الطالب غائباً عند حضور العلامة. وبذلك، تخبو القوة المحركة للطلبة والمعلّمين، ويصبح التعلّم، ربّما في أفضل حالاته، عمليّة اجترار للمعلومات التي يفرغها الطالب على ورقة الامتحان، حيث يتلاشى أثر تعلّمها.

محركات حضور الطلبة إلى المدرسة

ثمّة مؤشّرات في الحوارات التي نعقدّها مع الطلبة حول تعلّمهم، تدعونا حقاً إلى التأمل في واقع هذا التعلّم. ومن الأسئلة التي أصرّ على طرحها أثناء تدريسي

اكتساب الذكاء

يكشف هذا المحرّك عن عدم اعتقاد الطلبة بأنّهم أذكياء، وعن نظرتهم إلى المعرفة على أنّها أمر خارجيّ لا جزءًا أصيلًا فيهم. أنوّه هنا إلى أنّنا نميّز الأطفال بحسب أعمارهم، ونغذّي هذه الفكرة في أطفالنا منذ الصغر. ورغم ما يتضمّنه المثل العربيّ القائل: "أكبر منك بيوم، أعرف منك بسنة" من حكمة كبيرة تُظهر أهميّة الخبرة في الحياة، إلّا أنّه لا يعني أنّ صغار السنّ لا يمتلكون من المعرفة ما يؤهّلهم للتخلّي بالذكاء في استخدامها. تدفعني هذه الإجابة من الطلبة إلى التأمل والتساؤل عمّا إذا كان مثل هذا التمييز الواعي، أو اللاواعي، يُشكّل عاملًا آخر يؤدّي إلى تغييب قوّة الطلبة المحرّكة في الأخذ بزمام تعلّمهم وامتلاك معرفتهم وتنميتها بما يروونه مناسبًا؟

اتباع إرادة الأهل

يُظهر هذا المحرّك إرادة الطلبة المسلوّبة، فنشعر كأنّهم مجبرون على مسار رسمه الأهل والمجتمع، وهم يتّبعونه لأجل أهلهم أو معلّميهم. أنصح طلبتي عادةً، في هذا السياق، برفض القيام بأمر يريده غيرهم ولا يريدونه، وأستمرّ معهم بالنقاش حتّى يستنتجوا أنّهم ليسوا مسلوّبي الإرادة، وأنّ هناك ما يرغبون به ويستحقّ وجودهم في هذا المكان. فترى، إلى أيّ مدى يُسهّم النظام المُخطّط له وفق المنظومة المدرسيّة في استلاب وعي الطلبة بقوّتهم المحرّكة للتعلّم؟ وهل نُسهّم نحن، المعلّمين، في ذلك؟ أم أنّنا جزء منه أيضًا؟

واقع "التكيش" بين فترتين

لا أستطيع أن أتجاهل ما أسهمت به جائحة كورونا من سلب الطلبة والمعلّمين قوّتهم المحرّكة. ففي فترة الجائحة، سادت بعض المفاهيم التي فاقت تغييب القوّة المحرّكة لدى الطلبة والمعلّمين، مثل "التعلّم عن بعد"، و"الفاقد التعليمي"، و"التباعد الاجتماعي"، و"الوضع الطبيعيّ الجديد"... وكلّها تعبيرات مفارقة للواقع والمأمول. ألم يهدف التعلّم عبر الإنترنت إلى إبقاء التواصل والتعليم؟ وفي أفضل حالاته، ألم يكن تعلّمًا فيه قرب، رغم ظروف الحجر المفروضة؟ ألم يضيف البقاء في المنازل خبرةً جديدة إلى الطلبة والمعلّمين، بحيث أنتجت

تعلّمًا غير مسبوق للجميع؟ فكيف نسَمّي هذا التعلّم الذي جرى عن بعد "فاقدًا" لمجرّد أنّه غير مُخطّط في المناهج التي تعزلنا عن الواقع؟ ألم يخلق تباعدنا المكانيّ في فترات الحظر تواصلًا وتقاريًا من نوع فريد؟ وأيًّا يكن، فإنّ النظرة المُطلقة إلى المدرسة والتمدرس بقيت على جمودها، إذ لم تتخلّ عن "تكيش" المعرفة فحسب، بل عمّقت أثر هذه الظاهرة وزادتها حدّة.

أمّا الآن، وبعد فترة من عودتنا إلى المدرسة، لا تُشبه حالنا ما كانت عليه قبل الجائحة؛ فآثار الألم لا تختفي بالسرعة ذاتها التي تحدث بها. لم تبدأ ظاهرة "تكيش" المعرفة في زمن كورونا، بل تفاقمت خلاله بفعل الإعلام الاجتماعيّ والثقافة التي رسّختها مؤسّسات التعليم الرسميّ، وخطابها المليء بالحتميّة التي تشربها الناس. لذلك، علينا مخاطبة هذه الظاهرة، بأنّ نعترف بوجودها التراكميّ، والتعرّف إليها لتفتيتها من الداخل. وأنا لا أرى مفرًا من أن نحزّر التعليم من كلّ العوامل الآسرة له، وأولها سيطرتنا على الطالب وما يتعلّمه، والثقة بأنّ خططنا التعليميّة التي تعرّضه للخبرات دون تحديد النهايات، هي التي تمكّنه من امتلاك تعلّمه ومعرفته. ولعلّ تقديم المثل الحيّ من صميم الواقع هو الأكثر قدرة على توضيح مفهوم القوّة المحرّكة للطلبة المُدَوّنين (Internalized) لتعلّمهم، فضلًا عن المعلّمين الذين يتحرّرون من أسر العلامة ليركّزوا في تعليمهم على المعنى والحكمة والحب.

أنموذج تجربة في مواجهة "التكيش"

قبل فترة، قرّرنا نحن، معلّمي نظريّة المعرفة، مرافقة المتعلّمين في "حصّة في الحارة"، حيث أردنا أن يتعرّض طلبتنا لخبرات مع الناس، ويمارسوا معرفتهم في الحياة اليوميّة، لأنّ نظريّة المعرفة مساق يركّز على التفكّر في ماهيّة المعرفة وأشكالها وإشكالاتها. لذا، تحرّينا جميع الأماكن التي يمكن للطلبة زيارتها، مثل المتاحف والمعارض الفنّيّة والمحلّات التجاريّة المتخصّصة والمكتبات، إضافة إلى بعض محلّات المصنوعات اليدويّة كالجلد أو الصابون، وأماكن أثرية وتاريخيّة، فتكوّنت بين أيدينا قائمة من 36 مكانًا للتعلّم الحيّ. نظّمنا رحلة على الأقدام

لطلبة الصفّ الحادي عشر، البالغ عددهم 95 طالبًا، نجوب فيها أرجاء حيّ المدرسة. قسّما الطلبة إلى 12 مجموعة، رافق كلًّا منها معلّم من مساقاتهم الأخرى. وكلّفنا كلّ مجموعة بثلاث أسئلة معرفيّة، حيث اختار الطلبة أدوارهم بين أن يكونوا كُتّابًا للمحتوى، أو مقرّرين، أو مصوّرين، أو مقدّمين يقدّمون عرضًا في نهاية اليوم لجميع الحاضرين. تشارك الطلبة والمعلّمون البحث عن إجابات للأسئلة، والتي تتعلّق بأهداف المعرفة وسياقاتها ومناظيرها، والأبعاد الثقافيّة والدينيّة والأخلاقيّة لإنتاجها، بالبحث عن أمثلة واقعيّة من الحياة، تدعوهم إلى التفكير في الأسئلة. كان الطلبة هم الباحثون عن المعرفة في هذا النشاط، ورغم أنّنا اقترحنا عليهم أماكن لزيارتها وزودناهم بمواقعها على خرائط غوغل، ذكرناهم بأنّ حرية القرار لهم، وأكّدنا لهم أنّ بإمكانهم التصوير والكتابة عن أيّ مثال يروونه مناسبًا، إذ هم الحكّام والمقرّرون.

لاحظ المعلّمون في هذه الرحلة أنّ الطلبة لم تحرّكهم العلامة، ولم تضبطهم قوانين الانضباط المدرسيّ، ولم تحكمهم الأفكار المُسبّقة، مع أنّ ذلك قيّدهم بعض الشيء في بداية الجولة. لكنّهم سرعان ما أدركوا بوعي أنّ الأمر بيدهم، فحكّمهم الأسئلة وفضولهم، وحكمهم اكتشافهم قدرتهم القويّة على الاستكشاف بدافع الفضول، كما حكمهم شعورهم بأنّهم عارفون وقادرون على اكتساب المعرفة وإنتاجها. وفي النهاية، عمد كثير منهم إلى استخدام الأمثلة التي اختاروها من أماكن اكتشفوها وقدّروها

بأنفسهم، وتعلّموا ما أرادوه هم، فاحتضنّا تعلّمهم الذي أثار الكثير من النقاشات المُعمّقة. تجدر الإشارة هنا إلى أنّ توفير المدرسة هذه المساحة من الحرّيّة والدعم والاحتضان من العوامل الرئيسيّة التي تُسهّم في التحرّر من الـ"تكيش".

* * *

قد تدفع أيّ جائحة بالإنسان تلقائيًا إلى محاولة السيطرة على محيطه، ويبدو أنّ هذا ما حصل في السنوات القليلة الماضية. ولكنّها تبقى فرصة للتأمل: هل كنّا كذلك من قبل؟ كيف؟ ما نحن فاعلون الآن؟ كيف نترجم وعينا بالمستقبل القريب أو البعيد عمليًا؟ كيف نتحرّر من الـ"تكيش" وقيم ماديّة كثيرة أخرى، تدفعنا إلى تقنين المعرفة بقياسها بأرقام مبهمّة وتجاوز التعلّم؟ وكيف نستعيد قوّتنا التي تحرّكنا لإعطاء معنى التعلّم من أجل الحياة؟ أسئلة ما زلّت أتأمل فيها كلّ يوم، وأجد السهل الممتنع الذي نستطيع تأديته ببعض الإرادة والأمل والحب.

د. خالدة موسى قطّاش

معلّمة مساقيّ نظريّة المعرفة والتحليل الأدبيّ والأداء المسرحيّ الأردن

المراجع

- Amirbayer, M., and Mische, A. (1998, January). What is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <http://www.jstor.org/stable/2782934>
- Biesta, G. and Tedder, M. (2006, February). How is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. *University of Luxembourg, Education & instruction. Luxembourg: The Learning Lives project*. <http://hdl.handle.net/10993/13718>
- Fasheh, Munir. (2022, September). Watch Out! We Have Been Invaded by the Euro-American Math for Over a Century!. Paul Ernest (Ed.). *Philosophy of Mathematics Education Journal*.
- Priestly, M., Biesta, G., & and Robinson, S. (2015). Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter? In J. E. R. Kneyber (Ed.), *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*.
- Qattash, Khalida. (2018). Teacher Agency within Ecological School Contexts: a comparison between two generations of teachers (Ph.D.). *University of Jordan School of graduate studies*.

وكالة المتعلمين المفهوم والممارسة

علي عز الدين



تغيّر العالم بين سنتي 2015 و2023، وتطوّر كلّ شيء، لكنّ مدارسنا لا تزال تبحث عن هويّة تواكب بها العصر. مفاهيم جديدة، ومهن جديدة، ومصطلحات جديدة تغزو عالمنا، والصراع بين الأجيال يستمرّ. ومن بين المصطلحات والمفاهيم التربويّة الجديدة، ظهر مفهوم الوكالة Agency، والذي ذكرني يومذاك بإعلانات وكالات السياحة والسفر التي اختفى عدد كبير منها في يومنا هذا، مع وجود التطبيقات الإلكترونيّة. لكنّ الوكالة أو القوّة المحرّكة، كما ترجمتها منظّمة البكالوريا الدوليّة، ترتبط بسفر في عالم التعلّم والتعليم.

بصفتي مدبراً لبرنامج السنوات الابتدائيّة، لم تكن الكلمة جديدة بالنسبة إليّ فحسب، بل لم يكن من السهل أيضاً استخدامها في بعض اللغات، مثل العربيّة أو الفرنسيّة، لأنّ ترجمتها لم تكن واضحة واختلفت من شخص إلى آخر. وعندما نُشر برنامج السنوات الابتدائيّة المُعدّل سنة 2018، كان معظم معلّمي البرنامج يناقشون هذا المفهوم بطرح الأسئلة الآتية: ما الوكالة أو القوّة المحرّكة؟ كيف نطيقها؟ ما أهمّيّتها؟ كيف ندرّب أولياء الأمور عن هذا المفهوم؟ كيف تؤثر في تخطيطنا اليوميّ؟

حول مفهوم وكالة المتعلّم

عرّف (2006) Bandura الوكالة بقوله: "تنطوي الوكالة على القدرة على اتّخاذ الخيارات ووضع خطط العمل، ووضع مسارات عمل مناسبة للتحفيز وتنظيم التنفيذ". نلاحظ في هذا التعريف أنّ الوكالة مرتبطة بحياتنا اليوميّة وإنجازاتها، وأنّنا مسؤولون عن تحقيق ذواتنا؛ فنحن أصحاب القرار، ونحن من يتحمّل مسؤوليّة خياراتنا. لتبسيط هذا الطرح أعود إلى فكرة وكالة السياحة والسفر، حيث كنّا نلجأ إلى الوكيل لتنظيم رحلتنا، أمّا الآن، فنحن وكلاء أنفسنا، ننظّم رحلتنا من دون الحاجة إلى وسيط. حين نُقلبت هذه الفكرة إلى الفصل الدراسي، بدأنا نربط مفهوم الوكالة بالطالب والمعلّم.

اعتمد برنامج السنوات الابتدائيّة نظريّة Bandura في تعريفه مصطلح القوّة المحرّكة، وربطها بمفهوم الصوت والملكيّة والاختيار، وعبر عن ذلك بالرسم الآتي:



وقدّم تعريفات للمصطلحات:

- **صوت المتعلّم:** يسمع المعلّم للطلاب، ويتعرّف إليهم، ويكتشف اهتماماتهم، ويجعلها من صلب عمليّة التعلّم والتعليم.
- **الاختيار:** يقدّم المعلّم للطلاب عدّة خيارات، لأنّه يعرف أنّ طلاب اليوم ليسوا طلاب الأمس، وأنّ اهتماماتهم وميولهم مختلفة. فتكليفهم بمهمّات مفتوحة تساعد على تطوير تفكيرهم الناقد والإبداعيّ.
- **الملكيّة:** يصبح الطالب شريكاً في عمليّة التعلّم والتعليم، ويناقش ويحلّل ويختار. يتعرّف إلى نواتج التعلّم، ويشارك في وضع معايير النجاح. لم يعد طالب اليوم مجرد وعاء، بل أصبح يعرف ماذا يريد، ولا دور للمعلّم هنا سوى التوجيه والإشراف والدعم.

بالإضافة إلى الصوت والاختيار والملكية، تستخدم الكاتبتان Barbara Bray وKathleen McClaskey (2016) العناصر الآتية لتعريف الوكالة:

- الالتزام:** يُعتبر الالتزام مهمًا لتحقيق الأهداف.
- الحافز:** يُركّز على الحوافز الداخليّة المرتبطة بالجوائز والمكافآت.
- الهدف:** يحدّد الطالب أهدافه في بداية الفصل مع المعلّم، ويصمّم خطة عمل لاكتسابها وتطويرها. الطالب الذي يجد صعوبة في القراءة، مثلاً، يضع الهدف الآتي: قراءة كلّ يوم لمدة 5 دقائق، وتسجيل القراءة ومشاركتها مع المعلّم، من خلال تطبيق إلكترونيّ لمدة شهر. وبعد ذلك يُراجع الهدف ويُعدّل، بحسب التقدّم الذي حصل.
- الكفاءة الذاتية:** تشير الكفاءة الذاتية إلى مجموعة المعتقدات التي تتمسّك بها حول قدرتنا على إكمال مهمّة معيّنة. فالكفاءة الذاتية مهارة مهمّة يمكن أن تساعد الطّلاب في تحصيلهم، وتعزّز صحتّهم العاطفية.

أمّا Trevor Mackenzie (2018) فيقول: "وكالة الطّلاب هي أكثر من مجرّد توفير خيارات للواجبات. إنّها تتعلّق بتمكين المتعلّمين من فهم ما يحتاجون إليه، وكيف يمكنهم تلبية هذه الاحتياجات". وفي السياق ذاته، يكتب Will Richardson (2022) "نحن نخلق الظروف التي يمكن أن تزدهر فيها الوكالة، والتي بموجبها يمكن لطلابنا خلق قوّتهم الخاصّة".

هذه الظروف التي يتحدّث عنها الكاتب تتعلّق بكلّ شيء يدور في المجتمع المدرسيّ: الإدارة، والمناهج، والمعلّمين، والطّلاب وأولياء الأمور. على الإدارة أن تدعم وكالة المعلّم ليستطيع بدوره دعم وكالة الطّلاب، وذلك عن طريق:

- الاستماع إلى المتعلّم وطرح أسئلة تشجّعه على التأمّل والتفكير.
- وضع خطط فرديّة للتطوير بمشاركته.
- إفساح المجال لإظهار قدراته ودعمها من خلال المشاريع.
- إفساح المجال لا رتكاب الأخطاء والتعلّم منها.
- ربط التعلّم بالواقع، ومنحه معنًى ومغزًى.

تؤثّر هذه النقاط تأثيرًا كبيرًا في ثقافة المدرسة، وتحوّلها من ثقافة تنافسيّة إلى ثقافة تعاويّة عند الجميع بحسب قدراتهم.

ممارسات تدعم وكالة المتعلّم

أعرض هنا بعض الممارسات التي طبّقتها داخل مدارس عملت فيها، أو شاهدتها داخل مدارس زرتها. ومن أهمّ هذه الممارسات:

أ. مشاركة الطالب المعلّم التخطيط والتحضير

نشرتُ سنة 2015 مدوّنة بعنوان: [هل تسمع صوت المتعلّم؟](#) ركّزتُ فيها على أهمّيّة دمج الطّلاب في عمليّة التخطيط والتأمّل. وكانت الندوة مرتبطة بالوحدات التي نصمّمها وندرّسها في برنامج السنوات الابتدائيّة التابع لمنظّمة البكالوريا الدوليّة. لكنّ هذه الفكرة قابلة للتطبيق في أيّ مدرسة، ومن خلال أيّ منهج؛ فمع بداية السنة الدراسيّة أو الوحدة الدراسيّة، يمكن للمعلّم أن يشارك أهداف التعلّم الخاصّة بالوحدة، ويختار مع الطّلاب الموضوعات التي يرغبون بها:

ففي الصّف الثالث مثلاً، وفي مادّة اللغة العربيّة، كان على الطالب أن يتعلّم الصفة والموصوف، ويكتب فقرة وصفيّة. في الصّف الذي ينمي وكالة المتعلّم، يستبدل المعلّم التمرين الموجود في الكتاب المدرسيّ، ويطلب من الطالب اختيار الشخصيّة أو الصورة التي يرغب بوصفها.

مثال آخر على وكالة المتعلّم؛ في الاجتماع التحضيريّ في بداية السنة الدراسيّة الذي يحضره منسّق العلوم والمعلّمون، يُقرّر تخفيف محتوى المنهاج الدراسيّ، ويُركّز على تدريس مهارات التساؤل والبحث والتعلّم الذاتي. وينطلق هذا القرار من أنّ المعرفة أصبحت في متناول الجميع، والذهاب إلى المدرسة في يومنا يجب أن يركّز على تعليم المهارات، مثل كيفيّة الحصول على المعرفة، وكيفيّة التحقّق من مصدرها.

ب. تعبير الطّلاب عن آرائهم

يعدّ الاجتماع الأسبوعيّ (assembly) مثالًا رائعًا عن تعبير المتعلّمين عن آرائهم؛ فهو من إعداد الطّلاب للطّلاب، يشاركون فيه تعلّمهم والأفكار الجديدة المتعلّقة به مع مجتمع المدرسة كلّه كلّ أسبوع. تختلف هذه الاجتماعات من مدرسة الى أخرى، فبعض المدارس يقسم الطلاب وفق المراحل، وبعضها وفق الصفوف. يشارك الطّلاب زملاءهم خلال هذا الاجتماع عرضًا مرئيًا، أو مسرحيّة مغنّاة، أو حملة توعويّة. يشرف المعلّمون

على محتوى هذه العروض، ويزوّدون الطّلاب بالنصائح لتحسينها. من ناحية أخرى، يمثّل مجلس الطّلاب ممارسة أخرى نطّيقها في هذا الصدد، حيث يُقدّر صوت الطّلاب. في بداية كلّ سنة دراسيّة، تُجرى انتخابات في كلّ فصل، ويصوّت الطّلاب لزميلين من زملائهم ليكونا في مجلس الطّلاب. يجتمع المجلس مع فريق القيادة (المدير، ومنسّق المناهج، ومدير الشؤون الماليّة) مرّة واحدة شهريًا، ويتبادلون الأفكار لتحسين المدرسة. قد تتعلّق بعض الأفكار بالطعام في الكافيتريا، أو المعدّات في الملعب، أو تصميم حديقة، أو غير ذلك.

انطلاقًا من تجربتي، شاهدتُ بعض المدارس تعرض على الطّلاب التقارير الخاصّة بزيارات تقييم المدرسة من المنظّمات العالميّة، أو من التفتيش الوزاريّ، وتطلب منهم تقديم مقترحات للتطوير؛ ذلك باعتبار أنّ الطّلاب شركاء في تطوير مدرستهم وتحسينها.

ج. توفير فرص للطّلاب لتطوير مهارات عصرهم

أذكر من بين هذه الفرص احتفال اليوم العالميّ، حيث حُصِر لهذا اليوم بفرز حصّة واحدة في الأسبوع بين شهريّ يناير ومارس. جُمِع الطّلاب، من الصّف الأوّل إلى الصّف الخامس في عشرة فصول مختلفة. ضمّ كلّ فصل طلّابًا من الصّف الأوّل حتّى الخامس، ووضع الأخوة في الصّف نفسه، لتعزيز روح الأسرة والمجتمع الواحد من الطّلاب.

عملت جميع الفصول في هذه الساعات، تحت إشراف معلّمين لعشرة أسابيع، للتعلّم وإعداد عرض تقديميّ عن دولة واحدة. قدِمَت العروض في نهاية الفصل الدراسيّ في احتفالنا باليوم العالميّ، وأظهر المتعلّمون الكثير من الإبداع والثقة. عرض الطّلاب عن الدولة التي اختاروها بعض الأفكار والمعلومات، وصمّموا الأزياء المناسبة لها. ساعد طّلاب الصّف الخامس الطّلاب الأصغر سنًا، وشكّلت هذه الحصص العشرة فرصة تعلّم مختلف، يمزج طّلاب المرحلة الابتدائيّة، ويجعل منهم قادة.

المراجع

- لمعرفة المزيد عن الموضوع شاهد هذه [الندوة](#).

ييعدنا هذا المشروع الممتدّ إلى عشرة أسابيع عن الاحتفال الشكليّ الذي يكتفي بعرض الملابس وتناول المأكولات التقليديّة وعرض الرقصات الشعبيّة؛ إذ تحوّل هذا اليوم إلى فرصة تعلّم مُعمّقة عن العادات والتقاليد والتراث والثقافة، من خلال العمل الجماعيّ. بالإضافة إلى ما يُظهره من تطبيق المدرسة الأفكار الإبداعيّة، بكسر الحواجز بين الصفوف ودمج الطّلاب من فئات عمريّة مختلفة، ليتعلّموا من بعضهم البعض.

د. تقديم التغذية الراجعة

يُعتبر اجتماع أولياء الأمور والمعلّمين والطّلاب (الاجتماع الثلاثيّ three ways conference) مثالًا رائعًا عن هذه الممارسة. يُعدّ المعلّمون مستندات تحتوي على نقاط قوّة الطّلاب والمجالات التي تحتاج إلى تحسين، وذلك بحضور أولياء الأمور الذين يناقشونهم ويكتبون خطة عمل مع أبنائهم للفصل الدراسيّ القادم. التغذية الراجعة البنّاءة التي تساعد على المضي قدّمًا، تسهم في تعزيز قدرة الطالب على التأمّل والتعلّم من الأخطاء.

* * *

قد يبدو مفهوم وكالة المتعلّم صعبًا للوهلة الأولى، ولكنّ الممارسات الأربع التي شرحتها توضح المفهوم أكثر. نبدأ بدعم وكالة المتعلّم بإجراءات بسيطة للغاية من اليوم الأوّل من السنة الدراسيّة، ولا يقتضي ذلك سوى كتابة الاتّفاقات الأساسيّة لمجتمع الطّلاب، أو مشاركة الثقة والاحترام، أو إشراك الطّلاب في تصميم بيئة التعلّم... ستعدّ نفسك وطلابك لتجربة غنيّة وفريدة من نوعها للتعلّم والنموّ. علّم طلابك كيف يتعلّمون، ودّع لهم الحرّيّة في متابعة الطريق.

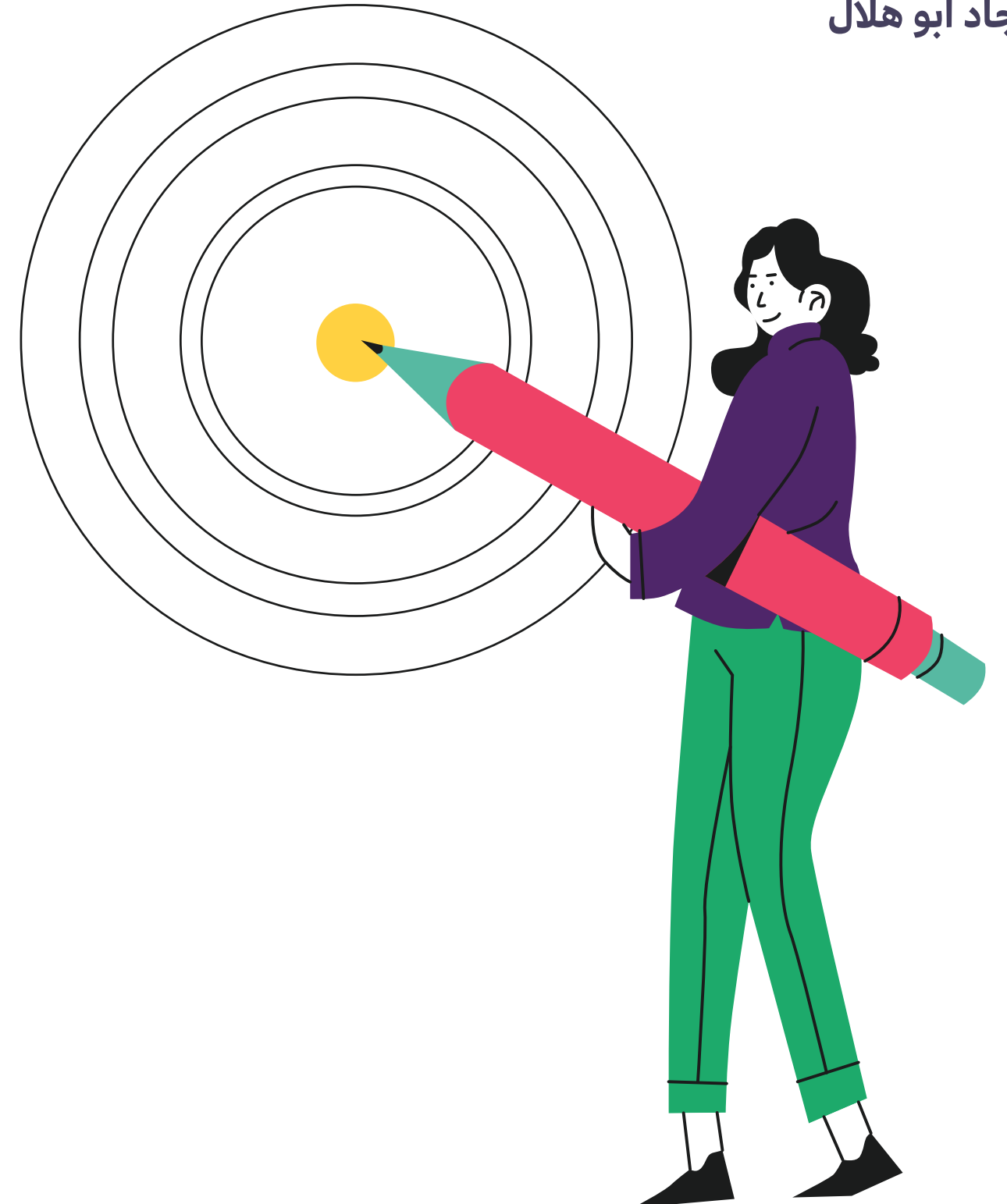
علي عزّ الدين

مدربّ برنامج السنوات الابتدائيّة

لبنان/دبي

نحو تعلّم متمحور حول المتعلّم

أمجاد أبو هلال



قرأت مؤخراً مقالاً أثار انتباهي وفضولي، هو "التحوّل من البيداغوجيا الى الهيوتوغوجيا". دعاني هذا المقال إلى التفكير في أهميّة النظر إلى التعليم نظرةً مبتكرة، تعين على مواكبة التغيّرات السريعة في التعليم، ولا سيّما المتّصلة بالطلّاب ونظرتهم إلى طرق التعليم القديمة التي بات بعضها لا يثير اهتمامهم ودافعيتهم إلى التعلّم. لكن، أيّ تغيير في طرق التعليم يواجه بالرفض في البداية، إذ قد يسبّب دمج النماذج التعليميّة الحديثة إرباكاً لدى المعلّمين الذين وصلوا إلى مرحلة الاستقرار في مهنتهم، ولدى بعض الطلبة الذين اعتادوا الطرق التقليديّة في التعليم، فضلاً عن الأهالي والمدرّاء. غير أنّ مهارات معلّم القرن الواحد والعشرين وكفاياته وقدرته على إدارة التغيير، من شأنها أن توطّف التغيير تدريجيّاً وفق ما يتناسب مع السياق التعليمي، ما يولّد نظرة وتوجّهًا مختلفين في التعلّم والتعليم.

تحدّث كثير من التربويّين عن وجوب إحداث تغيير في العمليّة التربويّة، كما أننا نحضر العديد من الندوات ونسمع الكثير من التنظيرات، وجميعها مفيدة. ولكنّ السؤال الذي يجول في خاطر معلّم العصر هو: "كيف لي أن أحدث هذا التغيير؟ وما الخطوات التي عليّ اتّخاذها؟"

يسلّط هذا المقال الضوء على الاستراتيجيّات والخطوات التي ينبغي على المعلّم اتّخاذها لإحداث التغيير المرجوّ، إذ إنّ التجديد يحتاج إلى إعادة التفكير في أدوات تعليميّة مختلفة، ودرجة من البراغماتيّة والمهنيّة، وصبر هائل وقدرة على الإقناع، فضلاً عن الذكاء الاجتماعيّ.

أعد التفكير في أدوات التعليم

لعلّ أوّل جزء علينا التفكير فيه يكمن في إعادة تصميم دور المعلّم وهيكلته، وتغيير فكرة تمحور التعليم وارتكازه على المعلّم، حتّى يصبح الطالب هو محور العمليّة التعليميّة. عندما يقرّر المعلّم أن يحذو هذا الحذو يجب أن يكون مستعدّاً لمواجهة العديد من الشكاوى من الطلبة وأولياء أمورهم. سيتذمّر الطلبة بأنّ عليهم عبئاً كبيراً، أو أنّ المعلّم غير متمكّن من التعليم؛ فهو يعتمد على عمل الطلبة في الصّف، ولا سيّما عندما يعود الطلبة إلى البيت مع مهمّات أقلّ لا تحتاج إلى كثير من الوقت، الأمر الذي يجعل الأهل عديمي الثقة بالمعلّم وقدراته.

النصيحة هنا هي إدخال التغيير تدريجيّاً وبذكاء، حتّى يتحقّق تعلّم فاعلّ ومتمحور حول المتعلّم. يمكن للمعلّم، مثلاً، البدء بالتعليم عن طريق اللعب، وتنمية روح المنافسة الإيجابيّة بين الطلبة. بالإضافة إلى توظيف قدراتهم للتعلّم الأفضل، وذلك بتصميم خطط دراسيّة فاعلة، ومنطق مدروس بدقّة يمكن من تبرير اللجوء إلى هذا النوع من التعلّم. تُظهر نتائج الطلبة نجاعة هذه الطريقة الجديدة، ولا سيّما إذا استخدم المعلّم الاستراتيجيّات التي تنمّي مهارات طلبته، عوضاً عن أن يكتفي بتزويدهم بالمعلومات.

كن براغماتيّاً

أن يكون المعلّم عمليّاً يعني أن يعمل ويخطّط وينقّذ ما في عقله، لأنّ إدخال التغيير لا يتحقّق بالكلام النظريّ فحسب، بل يحتاج المعلّم إلى أن يمارس ويطبّق ما يطالب به الآخرين. يتمّ ذلك بطريقة تدريجيّة تمكّن المعلّم من أفضل الطرق التي من شأنها أن تُحدّث تغييراً، وتخفّف من وقع الخوف والتردّد الذي يعانيه بعض الطلبة، وذلك بإخراجهم من منطقة الراحة، نتيجة تغيير طرق التعليم، إلى مرحلة الاستكشاف والابتكار والاعتماد على الذات.

تخيّل انطباع الطلبة إذا بدأ المعلّم الوحدة بالقول: "حسناً، إليكم النتائج التي نحتاج إلى تحقيقها بحلول نهاية الوحدة، ولكن أنتم من سيصمّم خارطة تعلّمكم لتحقيقها". وذلك أشبه بسقوط من الطائرة وسط محيط، إذ سيتساءل الطلبة: "كيف يمكننا ذلك وأنت لم تعلّمنا؟!" لاعتيادهم على التلقين. وبدلاً من ذلك، يمكنه مثلاً، أن يبدأ بسؤال: "إن أردنا أن نحقّق هذه النتائج، ماذا يمكن أن نعمل برأيكم؟" إذ سيتمكّن بهذه الطريقة من إشراكهم في عمليّة التعلّم، من دون زرع الرهبة في أنفسهم بالقول: "أنتم من سيصمّم خارطة التعلّم". بهذه الطريقة يطبّق المعلّم استراتيجيّة العصف الذهني، ويدفع الطلبة الى رسم خارطة تعلّمهم من غير أن يصرّح بذلك.

من الأهميّة بمكان تسليح الطلبة بالثقافة اللازمة للتغيير، مثل تزويدهم بأدوات البحث، ومقتضيات العمل التعاوني، وكيفيّة تحديد أهداف تدريجيّة، واستراتيجيّة إدارة الوقت، وغيرها من الأمور التي تمهّد الطريق إلى إحداث التغيير بسهولة ومن دون اعتراض.

من الطبيعي أن يتردّد المعلّم في إدخال التغيير، لأنّ جميع الطلبة يجب اختبارهم وفق نتائج تعليميّة محدّدة، ولكن يمكن تحقيق ذلك بطرق مختلفة عن الطرق التقليدية، بما يتناسب وطرق تعلّمهم المتعدّدة والمختلفة (different learning modalities). يكمن الهدف الأسمى في التوصل إلى هذه النتائج بالتشارك بين المعلّم والطالب. فهدف المعلّم دائماً خلق جيل قادر على إدارة عمليّة تعلّمه، وربطها بنواحي الحياة المتعدّدة وجعله متعلّماً مدى الحياة.

عندما يكلف المعلّم طلبته بإعداد بحث عن "فيروس كورونا" مثلاً، وتسليمه خلال أسبوع، يجد عدّة طرق يمكن اعتمادها لتسليم البحث، والتي يجب أن يكون طلبته قد مرّوا بها. يمكن، مثلاً، أن يحضّر بعض الطلبة بحثاً مكتوباً كما جرت العادة، بينما يقدّم آخرون صوراً معبّرة عن موضوع البحث، وتكتب مجموعة أخرى قصّة كرتونيّة خياليّة... يجب قبول كلّ هذه الطرق طالما أنّ جميع الطلبة توصلوا إلى النتيجة المطلوبة، ولكن بطرق التعلّم المفضّلة لديهم. يتشجّع الطلبة بذلك لأداء مهمّاتهم باستمرار ونشاط، مع علمهم أنّ المعلّم لم يفرض عليهم طريقة تقديم العمل، بل قدّم لهم مساحة للتفكير والابتكار. بالإضافة إلى ذلك، لن ينسى الطلبة المعلومات التي بحثوا عنها، لأنّهم بذلوا جهداً لتوصيلها إلى المعلّم بطريقة مبتكرة تناسب تفكيرهم.

اصبر على طلبتك

لن يحدث التغيير في ليلة وضحاها، فما وُضِع لقرون من هيكلة دور المعلّم لا يمكن محوه وتغييره بسهولة. بعض الطلبة يتقبّل التغيير، في حين يرفضه بعضهم الآخر في البداية. ينبغي أن يكون المعلّم صبوراً وقادراً على التنقّل السلس بين طرق التدريس المختلفة، حتّى يضمن مشاركة جميع الطلبة وتقبّلهم للتغيير. فتحقيق النجاح في التعلّم المرتكز على الطالب، ليس إنجازاً سهلاً بأيّ حال من الأحوال. وبالتالي، يجب أن يصبر المعلّم أثناء محاولته تحقيق النجاح تحقيقاً صحيحاً، فإن لم تحدث الفوضى في البداية، لن يتمكّن من الوصول إلى المبتغى.

يقتضي ذلك توظيف الطلبة القادرين على إدارة تعلّمهم لتوجيه زملائهم، فتعلّم الأقران أحد الطرق لقيادة الطلبة لتعلّمهم بأنفسهم، بتوجيه من المعلّم ومتابعته. هناك العديد من الطرق لتعلّم الأقران؛ إذ من الممكن أن يختار المعلّم الأقران، وذلك لغرض في نفسه (طالب لديه معرفة جيّدة عن الموضوع، وآخر بحاجة إلى دعم)، أو أن يترك حرّيّة اختيار الأقران للطلبة أنفسهم. وقد يسبّب هذا الوضع أحياناً بعض المشكلات للمعلّم عندما يُترك أحد الطلبة من دون قرين، أو أن يقيّم الطلبة

تقسيمًا عشوائيًا، وذلك بسحب أوراق مكتوب عليها أسماء الطلبة، أو باستخدام تطبيق إلكتروني، مثل "عجلة الأسماء".

لنفترض أنّ المعلّم في حصّة اللغة الإنكليزيّة يطلب إلى الطلّاب كتابة تفسير لظاهرة علميّة، مثل الخسوف. في هذه الحالة، من المنطقي أن يكلف المعلّم طالباً متمكّناً من اللغة، وآخر متمكّناً من مادّة العلوم، فيضمن مساندة الطالبين بعضيهما البعض لإخراج موضوع صحيح علمياً ولغوياً. في النتيجة، يحقّق الطالبان الفائدة، ويتمكّنان من إنجاز الواجب باستيعاب وفهم واضح. وعليه، يعدّ تعلّم الأقران من الطرق التي تنمّي حسّ المسؤوليّة عند الطالب، وتجعل تعلّمه مستداماً مع التأكيد على ضرورة معرفة المعلّم طلبته ومواطن القوّة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير.

تألّم حتى تكسب

الطريق إلى التغيير وعر وشاقّ، ولكنّ النتيجة مُرضية. وكلّ معلّم يطمح إلى أن يصل بطلبته إلى مستوى التحليل والربط والنقد البناء، كما أنّ إتقانه نماذج التعليم الحديثة من شأنه أن يوصل الطالب إلى قمّة الهرم التعليميّ (هرم بلوم). من هنا، يجب ألاّ يكتثر المعلّم كثيراً بعدد المرّات التي أحسّ فيها بالفشل عند إحداث التغيير، وإنّما يصمّم على إعادة المحاولة، باعتماد استراتيجيّات مختلفة، مثل توظيف التكنولوجيا في التعليم. فيرى المعلّم بذلك كيف يحقّق طلبته نتائج أفضل في الاختبارات الختاميّة، لقدرتهم على التحليل والربط بين المعلومات المدروسة ومهارات الحياة.

يمكن تكييف النظريّة التواصليّة وهيوتوغوجيا التعليم بالتركيز على عدّة مناخٍ واستراتيجيّات تواكب العصر، وتوائم قدرات الطلبة المختلفة وطريقة تفكيرهم الحديثة، والتي لا تناسبها أساليب التعليم القديمة. لذلك، إذا وضع المعلّم نصب عينيه جعل الطالب محور العمليّة التعلّميّة ومركزها، ودفعه إلى الاعتماد على ذاته، ليكون مسؤولاً عن تعلّمه، وقادراً على إدارة العمليّة التعليميّة وربطها بالواقع، فإنّ هذا الخيار يفرض عليه أن يصبح مرناً، ومتفاعلاً وميسّراً للعمليّة التعليميّة، وقادراً على تحضير المواد التعليميّة من أجل التعلّم، وليس من أجل الاختبارات، أو بهدف إتمام المنهاج الدراسي.

اربط التعلّم بحياة المتعلّم

لعلّ منحنى "STEM" من الأساليب التي تركّز على التفكير المُنظّم، وربط التعلّم بالحياة. بالإضافة إلى أنّه مستند إلى التعلّم القائم

على حلّ المشكلات؛ حيث يغدو الطالب قادراً على توظيف عمليّات التفكير العليا التي تُعنى بالنواحي النفس - اجتماعيّة، وتطوير التفكير والتحليل لدى الطالب. يزوّد هذا المنحى الطالب بالتفكير الممنهج والمتفرد، ما يهيّئه لمتطلبات سوق العمل المستقبليّ.

لنفترض، الآن، أنّ المعلّم يودّ تعليم طلبته النسبة المئويّة، فالعديد من الطلبة يسألون: "لمّ علينا تعلّم هذه المادّة؟ بمّ ستفيدنا؟" يجب المعلّم عادةً بأنّها تفيدهم كثيراً في حياتهم العلميّة لاحقاً، لكن كيف؟

يمكن أن يقدّم المعلّم تحدّيّاً أو مشكلة. مثال: ذهب أحمد مع والدته الى السوق وكان يريد أن يشتري كرة. وحين كانا في السوق، تركته أمّه في محلّ الألعاب، وذهبت إلى المحلّ المجاور. عندما اختار أحمد الكرة التي يريدها وذهب ليحاسب التاجر، أخبره الأخير أنّ ثمة خصم 20% على سعر هذه الكرة، فاحتار أحمد ولم يعرف المبلغ الذي عليه دفعه.

انطلاقاً من هذا المثال، يمكن للمعلّم أن يطلب إلى طلبته مساعدة أحمد لمعرفة سعر الكرة؟ من الممكن، كذلك، جعل الطلبة يتعلّمون كيف يساعدون الآخرين، فيقدّم المعلّم مشكلة مختلفة، مثل: كيف يمكن إيجاد حلول لمشكلة الجوع في السودان؟ يمنح المعلّم الطلبة أدوات للمساعدة، مثل الجوّال والحاسوب المحمول، ثمّ يطلب منهم البحث لإيجاد الحلّ، والتأمّل بالحلّ إن كان مناسباً ومستداماً، وربطه بأهداف التنمية المستدامة.

تعدّ استراتيجيّة التلعيب (Gamification) من الاستراتيجيّات التي تنمّي حسّ المسؤوليّة لدى الطالب، وتُحفّزه على التعلّم، وتمكّنه من الانخراط في الدراسة عبر الألعاب، وتضمن تفاعله مع المادّة الدراسيّة التي تُقدّم بأسلوب ممتع بغية تحقيق الأهداف المرجوّة. كما يعمل التلعيب على إشراك الطالب إيجابياً في عمليّة التعلّم أكثر من أيّ وسيلة تعليميّة أخرى. ينخرط الأطفال عادةً بسهولة في اللعب لوجود مُحفّز، فإذا ما صُمّمت الحصّة

المراجع

- Hase, Stewart and Kenyon, Chris. (2022). *The Definition of Heutagogy and Self Determined Learning*. Teach-thought. <https://www.teachthought.com/education/shifting-from-pedagogy-to-heutagogy-in-education>
- The Global Metacognition Institute. (2021). *Fostering Learning Autonomy and Creating Autonomous Learner*. <https://www.globalmetacognition.com/post/fostering-learning-autonomy-creating-autonomous-learners>

باستخدام عناصر التلعيب، من منافسة ولوحة التميّز (leader board)، يبذل الطالب جهده لتحقيق النتائج المرجوّة من الدرس بطريقة غير مباشرة، ولكنّها تودّي الى استدامة التعليم. يُحفّز اللعب عمليّات عادات العقل وينمّيها، من تفكير تحفيزيّ وابتكاريّ، وكذلك التفرد بالتعليم (personalization) الذي يُشعر كلّ طالب بتميّزه وأهمّيّته في العمليّة التعليميّة.

وفي السياق ذاته، يمكن استخدام لعبة البينغو، وتحضير إجابات لأسئلة من المادّة، حيث يتقدّم الطالب الذي يجيب إجابة صحيحة ويجد البطاقة المناسبة على زملائه، وحين يرتكب خطأ يخسر بعض النقاط. يتأهّل الطالب الذي أتمّ اللعبة أولاً إلى المرحلة الأصعب، وهكذا. المهمّ في استخدام التلعيب تطويع عناصر اللعب لتحفيز الطلبة على التعلّم.

* * *

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ استخدام المعلّم أسلوب الاحتواء والتعزيز، يولّد علاقة طيّبة بين المعلّم والطالب، ولا سيّما إن استشار المعلّم طلبته بين الحين والآخر في طريقة تعلّمهم، كأن يسألهم إن كانوا يفضّلون حضور الحصّة في الصّف أو في الهواء الطلق خارج الغرفة الصفّيّة، إن كان نظام المدرسة يسمح بذلك. أو منحهم حرّيّة اختيار طريقة تسليم المهمّة، بالكتابة أو الرسم أو التمثيل أو تقديم أغنية، مراعاة لاحتياجاتهم واهتماماتهم.

لعلّ الطرق والاستراتيجيّات التي عُرِضت ليست جديدة على المعلّمين، ولكن إدراجها ضمن تخطيطهم اليوميّ ينمّي المسؤولية عند الطالب، ويودّي إلى استدامة التعلّم. وهذا، بالتأكيد، الهدف الأسمى للعمليّة التعليميّة.

أمجاد أبو هلال

مديرة التعليم الإلكتروني الأردن

أهمية التخطيط ودوره في تحقيق المشاركة بين المعلم والطالب

ريم مفيد الجعبة

إذا كان التخطيط مهماً لكل عمل، فإنه بالغ الأهمية في العملية التعليمية، فهو ما يحدد مدى تحقق الأهداف المرتبطة بها. ورغم أهمية التدرج في وضع الخطط، من السلطة المسؤولة عن صياغة المنظومة التربوية إلى المعلم، إلا أن المعلم هو من يمثل العنصر الأهم في عملية التخطيط. والتقارير التي يقدمها المعلمون في نهاية كل سنة في تقييم أدائهم، ومدى تعلم طلبتهم ومشاركتهم الفاعلة معهم، تؤكد هذه الحقيقة.

يسلط هذا المقال الضوء على التخطيط بمستوياته، فيبدأ بتبيان مدى ارتباطه بتنظيم العملية التعليمية، وما يقع على المعلم من مسؤولية. ثم ينتقل إلى توضيح الفروق الفردية والخصائص النمائية والعمرية التي تجب مراعاتها في التخطيط، وكيفية إسهامه في تحقيق نجاح الطالب على الصعيد المدرسي والمحلي والعالمي. لينتهي بالإشارة إلى التحديات التي تحول دون تحقيق ذلك.

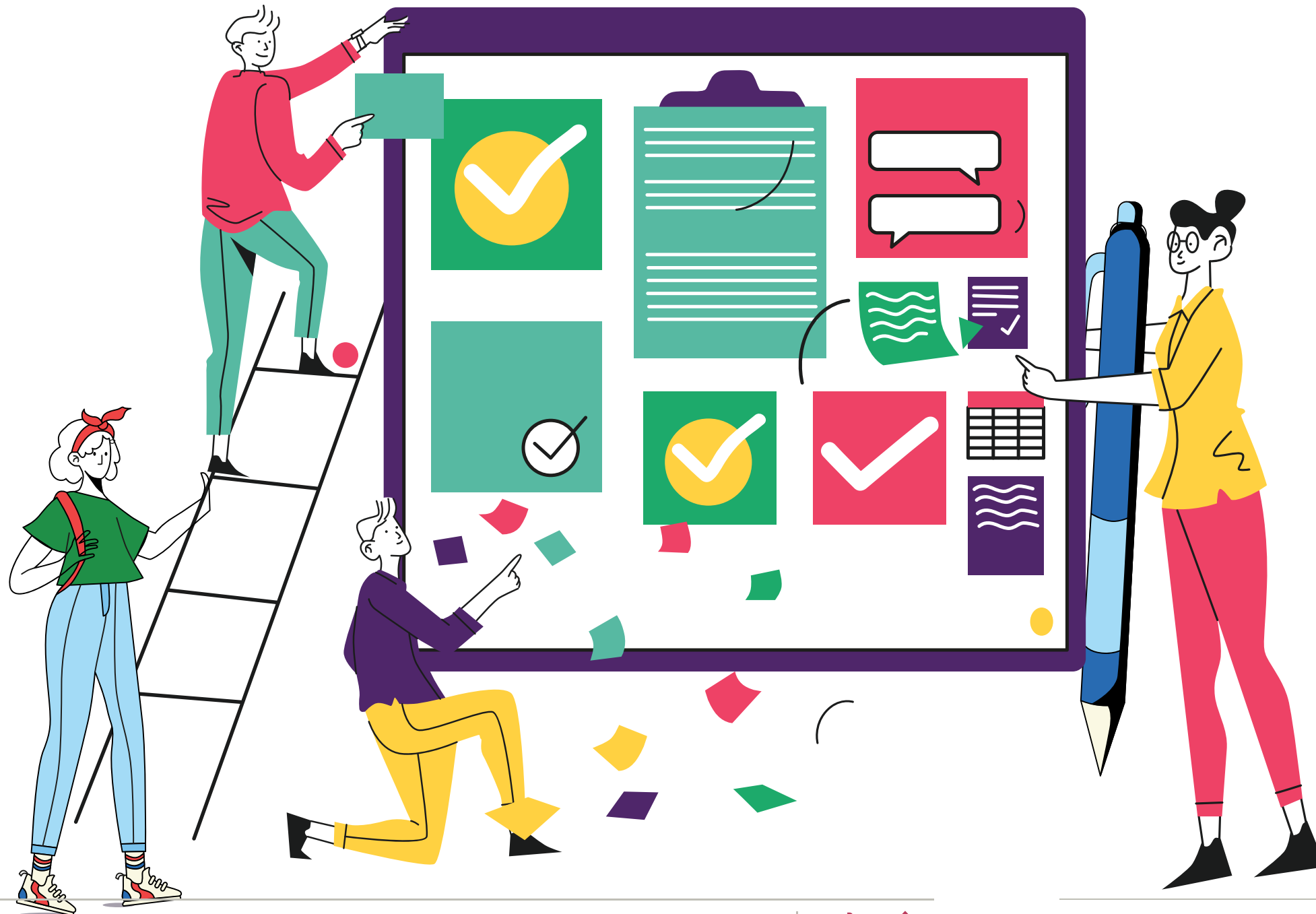
مفهوم التخطيط وتداعياته التربوية

للتخطيط تعريفات عديدة، منها أنه "وضع خطة واتخاذ إجراءات مسبقة، من شأنها بلوغ الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها" (عدس، 1999، 14). يكمن القصور في هذا التعريف، برأيي، في عدم الإشارة إلى دور المعلم والطالب، أو إلى الوسائل وطبيعة الإجراءات المسبقة. وفي تعريف آخر، يُعتبر التخطيط "عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية" (مرسي، 1998، 14). ورغم أهمية هذا التعريف لما تضمنه من إمكانيات بشرية، إلا أنه لم يوضح معيار اختيار الأولويات. وفي تعريف ثالث، هو "تصور مسبق للموقف التعليمي، بإجراءاته المختلفة التي يجب أن يُخطط لها المعلم وينفذها في فترة زمنية محددة" (حلس وأبو شقير، 81). يركز التعريف الأخير على معيار الوقت من دون الإشارة إلى التفاعل المطلوب حصوله.

بناءً على ذلك، أرى أن التخطيط تنظيم يُعين على تحقيق رؤية سابقة لنتائج التعلم، بالاستناد إلى إجراءات تحديد الأهداف المرجوة، ووسائل تحقيقها، واستراتيجيات تدريسها، وفق ما تقتضيه البيئة التعليمية وحاجات الطلبة. يتطلب ذلك مشاركة الطلبة معلمهم في عملية التخطيط، ومعرفة المعلم المسبقة بنظريات التعلم ومداخله، وملاءمتها لتنظيمه، وتحديد المدة الزمنية للتطبيق. يولي هذا التعريف الاهتمام بمختلف عناصر التخطيط. ويُعدّ توقيت مرحلة التنفيذ والعناصر المشتركة فيها

العنصر الأساس لتحديد مستويات التخطيط، إذ توجد خطط طويلة الأمد، كالخطط السنوية والفصلية، وخطط قصيرة الأمد، كالخطط اليومية.

يقودنا ذلك إلى اختلاف نوعية الأهداف والإجراءات، بين عامة وخاصة، ومدى قدرتها على مراعاة طبيعة الطلاب وخصائصهم واحتياجاتهم واختلافاتهم والفروقات بينهم. وبالتالي، لا يمكن لخطط التدريس التي لا تراعي ذلك، النجاح في خلق تعلم فاعل



وممتع للطلبة. يثبت ما نقوله اضطرارنا إلى التخلّي عن معظم خططنا المعتادة، أثناء جائحة كورونا، والدخول في مرحلة التخطيط الاستراتيجي، والذي يهدف بدوره إلى "تعزيز عمليّة التكيف والانسجام بين المؤسّسة التعليميّة والبيئة التي يغلب عليها طابع التغيير والتجديد" (العوضي، 2013، 1). يشير ذلك إلى ضرورة تحلّي المعلّم بمهارة التكيف مع كلّ جديد، مثل التعليم عن بعد، عبر اختيار أفضل الحلول المتاحة، ومواءمتها لتخطيط قابل للتكرار والتعديل.

من هنا، يمكن القول إنّ المسؤوليّة الكبرى في تحقيق عمليّة التعلّم الفعّال تقع على عاتق المعلّم، وذلك بما يضعه من تخطيط هادف، يراعي تفاعله مع طلبته، لضمان مشاركتهم النشطة مشاركةً دائمة. فمن الأهميّة بمكان أن يخطّط المعلّم وفق خصائص طلبته، كي يكون التخطيط موجّهًا نحو أهداف واضحة وواقعيّة يمكن تحقيقها، ونحو تعلّم قائم على الفهم والإتقان. بذلك، يجعل المعلّم حاجات الطلبة المختلفة، العقليّة والجسديّة والنفسيّة، أساس اختياراته وأهدافه واستراتيجيّاته ونشاطاته وأساليبه في التعليم والتقييم. أذكر هنا ما فعله أحد المدرّبين في دورة تدريبيّة حول التعلّم النشط، حيث استخدم دمية قطة، ليكتشف أنّ لدى إحدى المشتركات رهاب القطط، إذ بكت وصرخت عندما وُضعت الدمية أمامها. قد يُعفّر للمدرّب عدم معرفته خصائص المشاركين في دورته، ولكن لا يُعفّر للمعلّم ذلك بالنسبة إلى طلبته.

مراحل التخطيط القائم على المشاركة

إذا كان التخطيط يشكّل عبئًا على المعلّم، فلا بأس من توجيه العبء نحو مرحلة جديدة في التعلّم، وذلك بالسعي الحقيقيّ إلى إشراك الطالب فيه. يقتضي ذلك المرور بثلاث مراحل، تجعل الطلبة قادرين على الإسهام في التخطيط:

أ. مرحلة التقليد

يستطيع المعلّم فيها استخدام استراتيجيّات النمذجة، ليقوم الطالب لاحقًا بتقليده. مثال ذلك: التخطيط لوضع خريطة مفاهيميّة لطريقة كتابة نصّ خيال علمي، أو قصص شخصيّة،

وإبراز طرق توليد الأفكار فيها. ينمذج المعلّم بعضها، ويترك الباب مفتوحًا أمام الطلبة لتقليد ما قدّمه المعلّم، واختيار طرق مشابهة، ورسم خرائط مقسّمة وفق الموضوعات. وأعتقد أنّ العمل الجماعيّ في هذه المرحلة يكون مثمرًا.

ب. مرحلة التدريب

يستطيع الطالب فيها التخطيط وفق دراسة نماذج سابقة قدّمها المعلّم له، ومحاولة محاكاتها بصياغته وطريقته. مثال ذلك: منح الطالب مخطّطًا كاملاً لتدريس الإعلال مثلاً، ليضع الطالب نموذجًا كاملاً، يتضمّن النشاطات وطرق التقييم للدرس، ثمّ يناقش المعلّم الطالب في طرق تنفيذ المخطّط. قد يكون العمل الجماعيّ، وإن كان ضمن مجموعات ثنائيّة، مفيدًا لتبادل الأفكار بين الأعضاء.

ج. مرحلة الممارسة

يُمنَح الطالب فيها الحرّيّة لوضع خطط تعليميّة كاملة، يتنبّه فيها لرغباته. نمّر هنا في مرحلة الاستكشاف والعمل الجاد الذي نلمحه في قيادة الطلبة تعلّمهم. يصل الطلبة إلى هذه المرحلة في مراحل دراسيّة متقدّمة كالثانويّة والجامعة، ويفضّل بعضهم فيها العمل الفرديّ على الجماعيّ.

ورغم تمكّن الطالب، وفق هذه المراحل، من التخطيط بمفرده، لا بدّ من متابعة المعلّم له، وتقديمه التغذية الراجعة في كلّ مرحلة منها. وبالتالي، يكون على المعلّم رفع توقّعاته من الطلبة، والعمل على رفع وحدة الأداء لديهم، بمراعاة العوامل المؤثّرة في تعلّمهم، كالقدرة والدافعيّة والبيئة التعليميّة الماديّة والبشريّة التي تلائم خصائصهم، فضلًا عن المثيرات التي يستخدمها المعلّم وفاعليّة التدريس الذي يقدّمه. كما أنّه من المفيد أن يساعد المعلّم طلبته على تبني منظور نقديّ تجاه تعلّمهم، من دون الاقتصار على تنمية الإبداع، ليغدو الطالب ناقدًا ومستكشفًا وقادرًا على حلّ المشكلات الحياتيّة المختلفة.

استراتيجيّات وأساليب تعليميّة داعمة للتخطيط

يقتضي تحقّق التخطيط القائم على المشاركة بين المعلّم والطالب تصميم استراتيجيّات تعليميّة مناسبة، وتنويع

أساليب التدريس، بحيث تُراعى نقاط القوّة والضعف لدى الطلبة؛ فاستخدام استراتيجيّات تعليميّة، مثل التعلّم النشط، والتعلّم التعاونيّ، وحلّ المشكلات، والعصف الذهنيّ، والدراما التعليميّة، واستراتيجيّات ما وراء المعرفة، كالخرائط المفاهيميّة، والتدريس بالتساؤل وغير ذلك، يُعدّ من مباحث إثارة الدافعيّة والتعلّم بمتعة، وخلق علاقات بين أطراف البيئة التعليميّة. يتمّ ذلك إذا اعتمدت هذه الاستراتيجيّات المدخل التكامليّ في التعليم، ولا سيّما في تعليم اللغات، حيث تُسهّم في خلق بيئة تعليميّة تتلاءم مع خصائص الطلبة واهتماماتهم. هذا ما أشهده عندما أنفّذ مع طلبتي استراتيجيّات، مثل الجيكسو والدراما التعليميّة، لما تقدّمه من مساعدة على تحقيق تعلّم ممتع وفاعل، وتزيد من دافعيّة الطلبة وانجذابهم، لكنّها تحتاج إلى تخطيط متأنّ لا يعتمد الارتجال، ويتلاءم مع تكيّفات الطلبة واستجاباتهم.

لعلّ الحديث عن تخطيط يلبي احتياجات الطلّاب يقترن بالحديث عن ضرورة توفير تعليم للجميع، وذلك من باب العدالة ومراعاة الحقوق. وهذا يقتضي الاهتمام بأوجه الاختلاف والتباين بين الطلّاب، ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم، حيث يُقدّم تعلّمًا إلى الفئات كافّة، ويدمجها في المجتمع التعليميّ. يدلّ ذلك على ضرورة تطويع الأساليب التعليميّة بما يناسب الفروق الفرديّة بين الطلّاب، ولا تكون مراعاة التمايز بالاستجابة للاختلافات عند ظهورها أثناء الحصّة، بل عند التخطيط للدروس. الأمر الذي يدعونا إلى الاهتمام بجوانب الاختلاف بين الطلبة أثناء التخطيط، مثل الذكاءات والثقافة وأنماط التعلّم وطريقة الاستجابة للمثيرات، ومدى الاستعداد للتعلّم.

كيفية إشراك الطالب في التخطيط ودور المعلّم فيه

عندما يتّخذ المعلّم قرار إشراك الطلبة في التخطيط للعمليّة التعليميّة يتوجّب عليه تصنيف عمليّة الإشراك، وفق مدى فعّاليّتها والمساحة المعطاة للطلبة، إلى صنفين:

- عمليّة تخطيط وإشراك حقيقيّة، يتسلّم الطلبة فيها زمام

- الأمر أو بعضها في عمليّة تخطيط التعليم، وما يعثرها من فعاليّات. تترك هذه العمليّة غالبًا بصمةً واضحةً لدى الطلبة.
- عمليّة تخطيط وهميّة، تكون تحت مظلة المعلّم كاملةً، من دون السماح للطلبة بالاختلاف عن تصوّر المعلّم لها، وإن أظهر المعلّم تسامحًا ظاهريًّا. لا أرى في هذه العمليّة فائدة تُرجى سوى تغيير النمط المتّبع، ولا أعتقد أنّها تحقّق الرضا، أو تشبع رغبة الطالب في السعي إلى الإسهام في وضع رؤيته خلال رحلته التعليميّة.

أشير هنا إلى دور المعلّم في إثارة دافعيّة الطلبة، واستخدام استراتيجيّات تُحاكي خصائص النموّ لديهم. وتجدر الإشارة إلى أنّ المقصود ليس تنويع أهداف التعليم، والذي يؤدّي إلى الوصول إلى أهداف مختلفة، وإنّما تنويع الطرق التي تؤدّي إلى الوصول إلى الهدف. عندما كنتُ أطيق، مثلاً، اختبار فيرك لمعرفة أنماط التعلّم لدى طلبتي، وجدت النمط السمعيّ والبصريّ والشفويّ والمحسوس وغيرها. فلا بدّ أن يوائم المعلّم الفاعل تخطيطه مع هذه الأنماط، إذ إنّ معظم مصادر الأدب التربويّ تتّفق على أنّ كلّ طالب متفرّد في خصائصه وقدرته، ويُفترض أن تُتاح له الفرص لتحقيق الأهداف التعليميّة. أذكر في هذا السياق ما خطّطت له حول الأسرى والمعتقلين، من منطلق أنّي وطلبتي أعضاء في مكتب الصليب الأحمر الدوليّ، فعمل بعضهم على مهارات حركيّة، كتنظيم جموع الزائرين، وعمل آخرون على رسم مخطّطات السجون، واستقى آخرون قواعد وحقوقًا للأسرى وأهلهم. عمل كلّ واحد منهم وفق نمطه لتحقيق هدف واحد، في جوّ من التفاعل والمشاركة. هذا ما أعبر عنه شخصيًا بالتخطيط الفضفاض، أي أنّ المعلّم يعرف الحدود العامّة للعمل وأساس مهمّات الطلبة، ولكنّ التفاصيل والاختيارات الداخليّة تبقى بيد الطالب وحده، فيثمّن مشاركته ويعلي من شأنها ويشعر بصناعة أثره.

وفي هذا السياق، نشير إلى أنّ "الأسس العامّة للمنهاج، تنبثق من الفلسفة العامّة للمجتمع" (دليل المعلم، 2002، 2). وهذا يعني عدم حصر المعلّم والطالب بالموروث التاريخي، والقضايا

المحيّية، بل من المهمّ ربط الأهداف بتعلّم يتجاوز الحدود المدرسيّة والمحليّة، ويصل إلى العالميّة. وخير قدوة لنا في ذلك العلماء المسلمون الذين اتّبعوا المنهج الاستقصائيّ والبحث والتجريب قبل أن يعرفه غيرهم.

يقتضي ذلك تعاونًا كاملاً بين جميع فئات العمل المدرسيّ، كالمرشد التربويّ والإدارة، مع أفراد المجتمع المحليّ وأولياء الأمور، لتشجيع ممارسة طرق تناسب جميع الطّلاب، كي لا يكون الإشراف على المحتوى والطريقة محصورًا بالمعلّم. يجب أن توظّف الجهود لتطبيق استراتيجيّات تدعم تفوّق الطلبة محليًا، كالمناظرة مثلاً، واستخدام معايير التخطيط والتقويم العالميّة، والتي تُحصّر الطلبة لممارسة أدوار خارج صفوفهم، وتدعم مشاركتهم مع مؤسسات وبرامج خارجيّة. أذكر هنا فوز طلبتي في مسابقة المناظرة، وما اكتسبوه من الثقة منها، حيث كانت استراتيجية تدرّس مُعتَمَدة ومألوفة لديهم، يقود الطالب فيها تعلّمه من أوّل خطوات جمع الحجج والبراهين ووضوح الأدلّة عليها، إذ يستطيع بذلك وضع تصوّر مسبق لما سيجري عليه العمل والحوار، أي لديه تخطيط واضح "من أين يبدأ؟" و"كيف ينهي؟"

التحدّيات الممكن مواجهتها أثناء التخطيط

هناك تحدّيات تواجه وضع تخطيط يلبي احتياجات الطلبة، ومتطلّبات أعمارهم. ومن أهمّها عدم انتباه بعض المعلّمين إلى الفرق بين عمليّة التخطيط، عمليّة عقليّة ومنهجية ومنظمة، وبين الخطّة، شكلاً مكتوباً للتخطيط، والتي تضع نموذج سير تعلّم الطلبة. هذا الأمر أوقع العديد من المعلّمين في خطأ اعتبار التخطيط مهمّة جانبية، وأوقع بعضهم الآخر في مطبات قلة تنسيق استغلال الموارد استغلالاً أمثل، بين المدرسة والبيت وخبرات المعلّم. كما يشير ذلك إلى أهميّة تعزيز دور المعلّم الإداريّ والإرشاديّ، ورفع كفاءته، وفق البيئة الخارجيّة، والصفّيّة الداخليّة، والمحليّة، والعالميّة، واستغلالها لمصلحة الطالب، وتلبية احتياجاته المختلفة، وما يناسب ميوله وقدراته. يحضرنى هنا ما نقله مرسى عن بانث الذي اعتبر أنّ أخطر أنواع التخطيط وأكثرها انتشاراً هو "التخطيط بلا هدف" (مرسي، 1998، 16). ولاحظتُ، للأسف، أنّ عدداً من المعلّمين يتبعون هذا النوع لإظهار التخطيط عبر الوثائق الورقيّة لمجرّد التخطيط، ولغايات المتابعة الإداريّة والإشرافيّة. يشير ذلك إلى ضرورة توعية المعلّمين بأهميّة التخطيط وملائمته لاحتياجات الطلبة،

ومنحهم بعض الحرّية لتنويع الأساليب، واختيار المحتوى، وإشراك طلبتهم فيه.

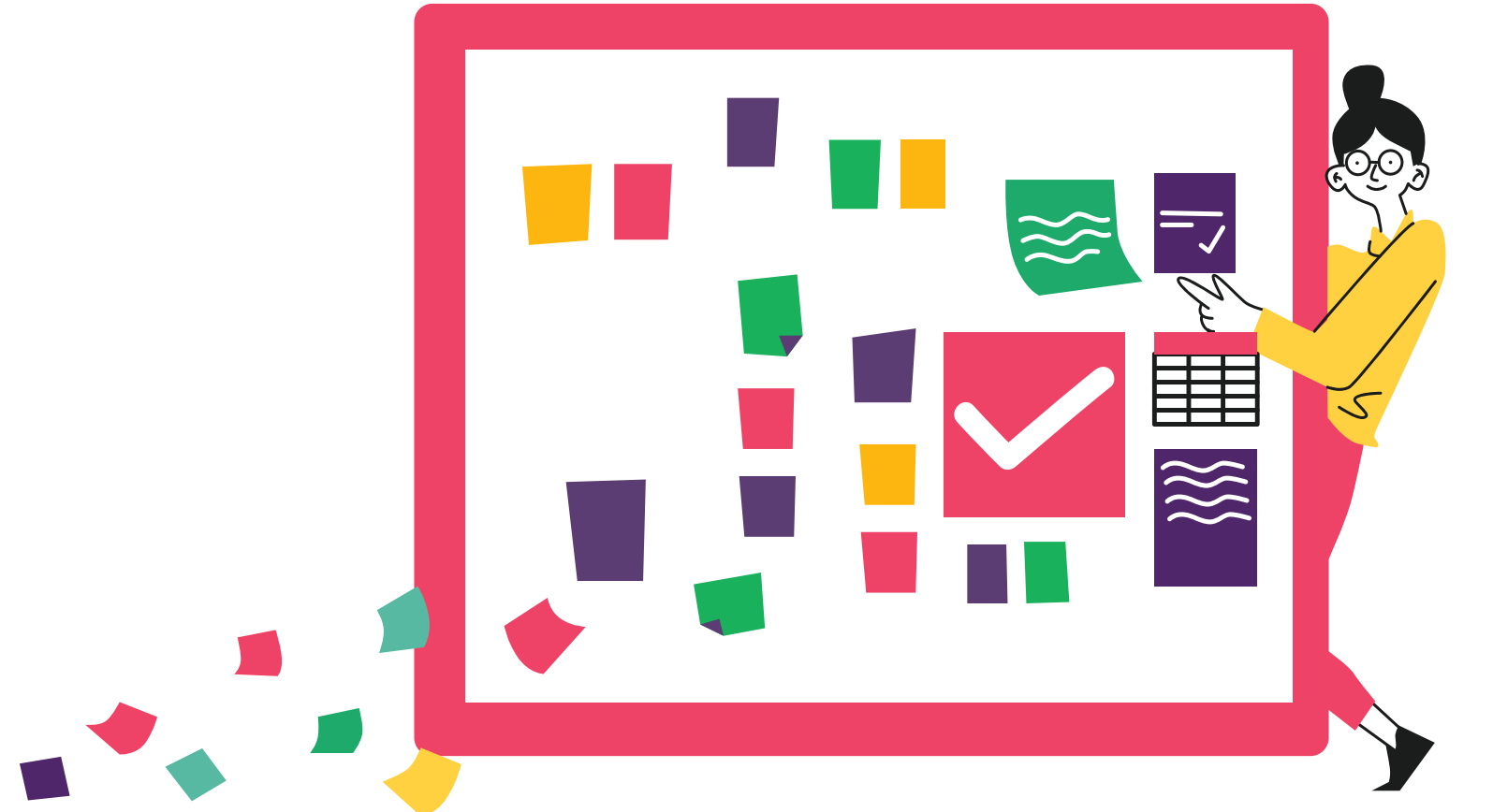
ندرك أيضاً مدى التحديّات التي قد يواجهها المعلّم في سبيل العمل على إشراك الطلبة في عمليّة التخطيط. وأهمّها عدم دعم القيادات التربويّة التقليديّة هذه الفكرة، وعدم ثقة المعلّمين بقدرات طلبتهم على القيام بالمهمّة. بالإضافة إلى عدم معرفة الطلبة أسس القيام بذلك، فهُم، إلى اليوم، مهما حاولنا تجميل الواقع، يظلّون خاضعين للتلقّي.

نستنتج ممّا سبق مدى أهميّة التخطيط عامّة، ومدى فعاليّته حين ينصهر وعناصره باحتياجات الطلبة المختلفة، وخصائصهم النمائيّة، وتبايناتهم. الأمر الذي يتيح الفرصة أمامهم لتحقيق نجاح محليّ وعالميّ. وعليه، لا بدّ لنا نحن، المعلّمين، بتحليل طلبتنا كما نحلّل مناهجنا، للوصول إلى تخطيط يناسب كلّ واحد منهم، والعمل على متابعة المعايير والتجارب العالميّة في التعليم، لتعميم ما يناسبنا منها، وتدوين كلّ تقدّم في مستواهم؛ فطلبتنا مختلفون، لا يمكن أن نطلب منهم الوصول إلى الأهداف بطرقنا. كما علينا أن نعزّز ثقتهم بأنفسهم، وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن أنفسهم وإشراكهم في العمليّة التعليميّة، وبذل الجهد اللازم لجعلهم عنصراً رئيساً في التخطيط.

ريم مفيد الجعبة
معلّمة لغة عربيّة
فلسطين

المراجع

- حلس، داوود، ومحمّد، أبو شقير. محاضرات في مهارات التدريس. <https://classroom.google.com/c/Mjl0MDcyNjlzN-zYz/m/Mjl0MDcyNjlzNzcz/details>
- عدس، محمّد عبد الرحيم. (1999). الإدارة الصفّيّة. دار المجدلاوي للنشر.
- العوضي، رأفت محمّد. (2013). تطبيق التخطيط الاستراتيجيّ وعلاقته بتطوير التعليم الإلكترونيّ في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسيّة. مكتبة المنهل.
- مرسى، محمّد منير. (1998). تخطيط التعليم واقتصاديّاته. دار الآفاق العربيّة.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة. (2002). دليل المعلّم. مركز المناهج.



محكات التفكير الإجابة المقبولة ليست في ذهن المعلم وحده

محمد تيسير الزعبي

ما زال عدنان حاضراً في ذهني منذ تلك الحصة الأخيرة من الجدول الدراسي اليومي. في ذلك اليوم أنهينا قراءة رواية غسان كنفاني "رجال في الشمس"، واحتدم في عقولنا سؤال الرواية الختامي: "لماذا استسلموا للموت؟ لماذا لم يطرقوا جدار الخزان؟". أغلب القراءات النقدية التي تناولت الرواية حاولت الإجابة عن هذا السؤال أيضاً، لكن عدنان، الطالب في الصف السابع، كان له رأي آخر، إذ قال لي: لم يموتوا، بل خرجوا من الخزان وهربوا. ودليل عدنان أن فلسطين ورواية معاناة سكانها جزء الاحتلال حاضرتان في معظم دول العالم. لقد هربوا، وانتشروا في الأرض، يخبرون الناس عما جرى لهم في فلسطين.

في هذا المقال، نسلط الضوء على محكات التفكير بوصفها أداة مهمة تساعد الطلاب على التعبير عن آرائهم، والتحدث بحرية، وإنتاج معرفة جديدة، ليس بالضرورة أن تتوافق مع ما في ذهن المعلم أو ما ورد في المنهاج. هي أداة تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم بالقضايا الحياتية المحيطة بهم، وتعزز وکالتهم في الصف، فيثيرون الأسئلة ويبحثون عن إجاباتها. وبهذا المعنى، تُعتبر تعزيزاً للمهارات الإنسانية التي يجب أن يكتسبها الطلبة داخل المدرسة وخارجها، ويقتصر دور المعلم في هذه الأداة على الإشراف على النقاش والحوار من دون أن يتدخل به.

حول المفهوم

تدلّ محكات التفكير على حلقات فكرية تتضمن تحديد المفاهيم أو المشكلات أو القضايا، ثم تحليلها باستخدام البيانات المتعلقة بها، ثم تقييم المعلومات التي نجم عنها عبر أدوات مختلفة، مثل الملاحظة، أو التفكير، أو التواصل والحوار، أو تأدية تجربة ما. واستناداً إلى هذا المفهوم، يحتاج رصد القضايا أو المفاهيم إلى مهارات التفكير العليا، واستخدام المهارات العقلية العميقة، وإدراكها إدراكاً كافياً، وما يتعلق بها من أفكار، كي يصبح المتعلم متمكناً من التحليل، وجمع البيانات والربط بينها، وتطوير مهاراته في هذه الجوانب (وزارة التربية والتعليم - الأردن، 2017).

أصل الاستراتيجية

اشتهر اليونانيون القدماء بعقد جلسات دائرية للحوار والنقاش حول قضايا حياتية أو فكرية. وغالباً ما كانت الحلقات تخرج بنتائج معينة ينبغي الالتزام بها، وتنفيذ ما تمخض عنها من قرارات، ولا سيما إذا اشترك فيها قادة المجتمع والمسؤولون فيه. ومع ازدهار الترجمة في أزمنة تاريخية مختلفة، انتقل هذا الفن إلى العرب وبرعوا فيه، فصارت حلقات النقاش والحوار تُعقد في أي مكان: في بيوت السادة والعلماء، وفي الساحات والأسواق الأدبية، وفي المساجد ودور العبادة. وأصبحت معظم فئات المجتمع، بمختلف طبقاتها، تشارك في هذه الحلقات.



تطوّر دور حلقات النقاش من مرحلة إصدار القرارات، إلى مرحلة إظهار القدرات اللغويّة ومهارة النقاش والتعبير، بل غدت مجالاً رحباً للتسلية والمتعة وقضاء لحظات سعيدة (دياب ، 2000).
آليّة التنفيذ

لا تحتاج حلقة محكّات التفكير كثيرًا من الإجراءات، إذ يجلس الطلبة داخل الغرفة الصقيّة جلوسًا دائريًا، بينما يجلس ثلاثة طلاب أو أربعة خارج الدائرة، ويكون دورهم تقييم الحلقة، وتحديد جوانب القوّة فيها ومجالات التحسين، وفق أنموذج يتّفق عليه المعلّم وطلّبه قبل عقد الحلقة. يقرأ المعلّم أو أحد الطلبة النصّ المراد تحديد المفهوم أو المشكلة فيه، أو قد تكون هناك عبارة يدوّنها المعلّم على اللوح، ثمّ يمنح طلبته وقتًا للتأمّل الفرديّ وتكوين الأفكار حولها. يُمنع الطلبة من معرفة النصّ أو العبارة قبل عقد حلقة المحكّات، ليشيروا الأسئلة حولها، ويقدموا الحلول والآراء المدعّمة بدليل، يردّون على ما يطرحه بقيّة زملائهم من أفكار.

يمكن للمعلّم كذلك أن يقسّم الطلبة إلى مجموعات متساوية، بحيث تناقش كلّ مجموعة المفهوم، أو المشكلة، أو القضية الواردة في النصّ، أو العبارة المكتوبة، ثمّ يندمجون معًا في حلقة كبيرة واحدة، وتعرض كلّ مجموعة رؤيتها وآراءها عن القضية. وبعد انتهاء النقاشات بين الطلبة، يستمعون جميعًا إلى تقرير المراقبين الذين رصدوا أداءهم وفق المعايير المتّفق عليها مسبقًا، وتكون آراء المقيّمين مدعّمة بالأدلّة والشواهد.

تنظيم مختلفٍ للحصّة

اعتاد الطلبة على نمط ثابت للحصّة، لكنّهم الآن يتعاملون وفق نمط جديد تختلف فيه طريقة جلوسهم في الغرفة الصقيّة، وكذلك استراتيجيّات التعلّم. اعتاد الطلبة أن يسمعوا المعلّم يتحدّث ويشرح، حتّى إذا ما انتهى الشرح، وجدنا الطلبة يحاكون ما علّمهم. أمّا الآن، ووفق استراتيجية محكّات التفكير، فهم يديرون نقاشًا حول قضية معيّنة، من دون أن يضطر أحدهم إلى رفع يده لأخذ الإذن بالتكلّم، وليس هناك من يصدر حكمًا

على أقواله وآرائه، وهذا أسلوب تعلّمي جديد لم يألفه الطلبة من قبل.
إذا كان المعلّم ماهرًا، يختار نصًّا أو عبارة أو قضية تهّم الطلبة، وتلبي حاجاتهم، وتراعي اهتماماتهم، ويحرص حرصًا شديدًا ألاّ يؤثّر في سير النقاش.

دور الطالب في إنتاج معرفته

المعلّم الماهر هو الذي يدعم الممارسات التعليميّة النوعيّة في غرفته الصقيّة، ويحرص على تطويرها. من هنا، هو يعرف مسبقًا أنّ طلبته ينخرطون في سياق حياتهم الاجتماعية في حوارات مختلفة الموضوعات مع الأصدقاء أو العائلة، وربّما يراقب بعض الحوارات في صالات الأفراح أو بيوت العزاء أو المنازل التي يزورها، وفي كلّ حوار يشارك الناس آراءهم، ويعبّرون عن أفكارهم.

يأمل كلّ معلّم أن يوصل طلبته إلى هذا المستوى من النقاش، ذلك أنّ إنتاج المعرفة يتطوّر عندما يبدأ الطالب ربط ما يتعلّمه في الكتاب المدرسيّ بواقع حياته والقضايا التي يتعامل معها يوميًا، فينتقل بذلك من متعلّم يتلقّى المعارف إلى متعلّم ذاتيّ. يلجأ الطالب إلى مصادر بحث متنوّعة، ويستشهد بأقوال العلماء والخبراء، ثمّ يعيد ذكرها على مسامع زملائه في اليوم التالي الذي تُعقد فيه جلسة محكّات التفكير. يدرك بعد ذلك أنّ المشاركة في أيّ حوار تتطلب امتلاك القدر الكافي من مهارات التواصل، والتي تقتضي بدورها امتلاك مفردات كافية للتعبير عن الأفكار، واحترام رأي الآخرين وعدم مقاطعتهم. فإذا استطعنا أن نرسيخ هذه المهارات في سلوك الطالب، نكون قد أنتجنا فردًا صالحًا في المجتمع (دياب ، 2000).

لا بدّ من تكرار هذه الممارسات التعليميّة التي يدعمها المعلّم بتقبّله وجهات نظر طلبته المتباينة، وعدم رفض رأيهم أو توجيه فكرهم وفق ما يرغبه، وتحفيزهم وتشجيعهم على الاستمرار بها. أضف إلى ما سبق ضرورة البحث عن الأدوات التي تدمج الطلبة كافّة في الحوارات، من دون أن يكون تحصيلهم الأكاديميّ مانعًا

انخراطهم في هذه الحوارات المهمّة لهم في كلّ زمان ومكان. ولا ننسى أهميّة إثارة أسئلة توجد روابط بين دروس المنهاج التي يتعرّضون لها والقضايا التي يناقشونها. وبالتالي، يسمح المعلّم بأن يعدّل الطلبة الأفكار المطروحة للحوار، أو يضيفون إليها أفكارًا أخرى في أوقات لاحقة لحلقة محكّات التفكير.

يستثمر المعلّم الماهر الذي يُخضع تجربته لتأمّل مستمر، تطوّر مهارات طلبته في إدارة النقاشات وإجراء الحوار. يتيح لهم اقتراح الموضوعات ودعمها بالنصوص والعبارات، وإضافة ملاحظات جديدة يودّون تناولها في جلساتهم، أو أسئلة يرغبون بالعثور على إجاباتها. يؤدّي ذلك كلّه إلى تكوّن طالب قادر على إنتاج معرفته بنفسه.

التحدّيات

جلوس الطلبة جلوسًا دائريًا ليس عبثيًا، فالجلوس الدائريّ يجعل المتحاورين على القدر نفسه من الأهميّة، فلا يكون هناك طالب أفضل من الآخر. لذلك، يجب أن يبحث المعلّم في الغرف الصقيّة الضيقة عن مكان يتمكّن فيه الطلبة من الجلوس جلوسًا دائريًا، وقد تكون المكتبة خيارًا مناسبًا. أمّا إذا كان عدد الطلبة في الصفّ كبيرًا، فيلجأ المعلّم إلى وضعهم في دائرتين، واحدة داخل الأخرى، بحيث يؤدّي الطلبة في الدائرة الخارجيّة دور المراقبين، بينما يناقش الآخرون في الدائرة الداخليّة القضية أو المفهوم، ثمّ يتبادلون الأدوار في المرّة القادمة.

وفي حال قدّم أحد الطلبة معلومة غير صحيحة، أو دعا إلى قيم سلبية، فيقتضي هنا على الطلبة أن يصحّحوا لبعضهم البعض، وأن يدركوا جميعًا دورهم في ذلك. وإذا كان الخطأ متعلّقًا بما يمكن دراسته في الحصّة، فيإمكانهم تأجيل تصحيحه إلى حين

المراجع

- دياب، سهيل رزق. (2000). *تعليم مهارات التفكير وتعلّمها في منهاج الرياضيّات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا*. دار المنارة.
- وزارة التربية والتعليم. (2017). *محكّات التفكير*.

العودة إلى الدرس في الكتاب المنهجيّ، ولكن إذا كان الخطأ لا يمكن تأجيله، فيإمكانهم تصحيحه مباشرة.

وعليه، فالمعلّم الماهر يحذر اختيار نصوص جلسة محكّات التفكير من الكتاب المنهجيّ، ذلك أنّ مخاطر هذا الأمر أكبر من منافعه؛ فنصوص الكتاب يدرسها الطالب وفق استراتيجيّات تدريس ترغّبه بها، فضلًا عن أنّ اختيار تلك النصوص يتمّ وفق منهجية معيّنة تراعي المراحل النمائيّة للطلبة، وتتدرّج من الأسهل إلى الأصعب. وقد يكون فيها بعض الأفكار التي لا يستطيع أيّ طالب الحديث عنها، مثل المفاهيم العلميّة المجرّدة والحقائق، الأمر الذي يجعل مساحة خوض حوار فيها محدودة.

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ مهارات الحوار والنقاش، وإدارة الجلسات، وتحدّث الطلبة بمرونة وتناسق، وتدعيم الرأي بدليل وحجّة، لن تترسّخ في أذهان الطلبة في مدّة قصيرة. لذلك، يجب أن يمرّوا في مراحل طويلة ومستمرّة من التدريب والممارسة، كي يصبحوا قادرين على إدارة تعلّمهم والشعور بوكالتهم؛ فيخرجون باستنتاجات، ويخوضون في نقاشات بناءة. من هنا، يحرص المعلّم الماهر على عقد جلسة محكّات التفكير شهريًا، ليربط المهارات الواردة فيها بما يشرحه في الحصص اليومية، ويدعو الطلبة إلى توظيف ما اكتسبوه في الحصص كلّها، أو في المواقف الحياتيّة.

محمّد تيسير الزعبي

خبير أساليب اللغة العربية ومصمّم برامج تدريبيّة الأردن

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

وليد إمبرك

أظهرت الدراسات التي تعنى بالرفاه النفسي والأمان خلال رحلة التعلم، والتي قادتها جامعات كبرى كهارفرد، أن الطلاب الذين لديهم ارتباط آمن بمعلمهم تتحسن تنشئتهم

الاجتماعيّة، حيث يسعون إلى النجاح سعيًا أفضل. لذلك، من الواضح أنّ الارتباط الآمن بالمعلّم يسهم في اكتساب الطالب المهارات الاجتماعية والعاطفيّة واللغويّة والمعرفيّة. عندما يُشعر المعلّم طلبه بالدفع ويظهر التعاطف في تعامله معهم، يتمكّن الطفل ذو الارتباط غير الآمن من بناء علاقات متينة مع معلّمه، ويصبح أقلّ مقاومة وأكثر مرونة. يحيلنا الحديث عن الارتباط العاطفيّ بين المعلّم والطالب إلى "نظرية التعلّق" (Attachment Theory) عند (John Bowlby, 1988)، والتي تعتبر هذا الارتباط نظامًا تحفيزيًا من بين أنظمة أخرى، مثل النظام الاستكشافيّ ونظام تقديم الرعاية. يتعلّق الأطفال، مثلًا، بوالديهم ويشعرون بالأمان في حضورهم وبانعدام الأمان في غيابهم، وهو الشعور ذاته الذي يظهره الطالب مع المعلّم الذي يلمه الأمان، والذي يشعره بالأهميّة والتقدير.

الانخراط الأصيل: كن أنت ولا تكن غيرك

كلّ طالب أصيل، وكذلك هو المعلّم. لذلك، لا بدّ للمعلّم من أن يعبر عن نفسه بالأسلوب الذي يبدو أكثر واقعيّة بالنسبة إليه. يمكن للمعلّم التواصل مع طلبه تواصلًا هادئًا وأصليًا، يحترم احتياجاتهم ويشعرهم بالاهتمام والتحفيز. تمكّن الطالب من تجربة مجموعة متنوّعة من العلاقات وطرق التواصل مع البالغين، يمنحهم المزيد من فرص الشعور بالراحة والاهتمام والانتماء إلى الفصل والمجموعة والمعلّم. وتتصل إحدى الآليات التفاعليّة التي يتمّ من خلالها هذا النوع من التعامل الصقيّ بمدى تبادل المعلّم للضحك أو الابتسامة الأولى مع الطالب. تنسجم هذه الابتسامة مع العمل التربويّ، وتشكّل جزءًا من الموقف العاطفيّ الذي يجمع المعلّم والطالب، ويضفي على المحيط شعورًا بالرفاه والأمان (Jefferson, 2013).

قد يتواصل طالب هادئ يجلس على مقعد في آخر الصفّ تواصلًا أفضل مع معلّم يشجّعه بطرق هادئة. وقد يشعر الطالب الذي يسعى إلى لفت الانتباه بتلبية احتياجاته عندما يشجّعه المعلّم تشجيعًا مُعلّنًا، يريد به دفعه إلى دعم صوته وتحفيز دافعيّة التعلم لديه. أن نعلن اهتمامنا بطلبتنا، أن نقول لهم إنهم

محبوبون، يثير استجابات نفسيّة وفسولوجيّة في أجسامهم من شأنها أن تسهم في تدفّق هرمون السعادة (الدوبامين)، والتركيز (الإندورفين)، وتيسّر مسارات المكافأة وتزيد من سرعة التشابكات العصبيّة، وهذا بدوره يؤدّي إلى استعداد جيّد ومتوازن نحو تعلّم أفضل. أظهر علماء النفس أنّ البشر بحاجة إلى أن يكونوا محبوبين؛ قد يكون هذا بالفعل أحد احتياجاتنا الإنسانيّة الأساسيّة، وأحد أهدافنا الأساسيّة في الحياة. وكما يقول البعض: هذا ما يجعل الحياة ذات معنى، وهذا ما يستحقّه الطالب... الحب والاهتمام.

في فصل الفرنسيّة كلغة إضافيّة، على سبيل المثال، يتيح استخدام التعدّد اللغويّة، أو الاستخدام المتزامن للغتين العربيّة والفرنسيّة، تأكيد الشعور بالأمان؛ فاللغة الأخرى لا تهدّد هويّة الطالب كما يظنّ بعض أولياء الأمور، بل هي تيسّر عمليّة الاندماج، حيث يفكّر الطالب بلغته الأمّ، ويجد الأفكار وينقل إلى إمكانات الترجمة من دون خوف أو شعور بالإحباط.

وتتذكّر في هذا السياق أنّ نظام التعلّم في البكالوريا الدوليّة ينبنى على مثلث مهمّ يتكوّن من ثلاثة عناصر أساسيّة، هي: صوت الطالب، وانتماؤه، واختياره. تحرّك دافعيّة هذه العناصر التعلّم، وتدفع القوّة المحرّكة للطالب حتّى يسير نحو تساؤل بناءً ودائم. فكلّما شعر الطالب بإمكانيّة نقل التعلّم من لغة إلى أخرى من دون ضغط أو قيد، يتحسن تدفّق الكلام عنده، وتتكوّن له شخصيّة قويّة وتفاعليّة.

استمتع بالتجربة: كن شجاعًا ولطيفًا

عندما ينشئ المعلّم علاقات آمنة مع طلبه، يعزّز نموّ شعورهم بالرفاهيّة والانتماء. من هنا، يتوجّب على المعلّم أن يأخذ بضع لحظات، ليتعرّف إلى الطرق التي يكسر بها الجليد الذي يحول بينه وطلبه. فلا يخاف إذا فشل؛ إذ كلّ ما يقوم به محاولات، ولا وجود للفشل. هو يحاول أن يعيش مغامرات فريدة معهم، ويخبر نفسه أنّ العواطف جسر إلى الآخر، وليست حجرًا يمنع من الوصول إليه.

وبما أنّ الطالب يقضون وقتًا طويلًا مع معلّميهم في المدرسة، يكون دعم المعلّمين حيويًا للتطوّر الأكاديميّ للطلاب؛ حيث يسهم الشعور بالرفاه والأمان في دعم استقلاليّة الطالب الذي لن يخشى المخاطرة والمبادرة والخطأ، لأنّه يشعر بدعم نفسيّ من المعلّم الذي يدعم هذا النوع من التعامل الممزوج بطابع المغامرة. تقوى شخصيّة الطالب نتيجة ذلك، وتتطوّر ثقته بنفسه لأنّه أراح حاجز الخوف الذي كان يحرمه متعة التساؤل وشغفه، عندما أدرك قيمة المحيط الآمن الذي يعيش داخله.

نحن لسنا آلات تدريس، بل كائنات مليئة بالعواطف والمشاعر، ويمكن دورنا في تسهيل بناء العلاقات مع الطلاب بأفعال بسيطة، ولكنها عميقة. لذا، ينبغي على المعلّم أن يسأل، مثلًا، إن تناول جميع الطلاب وجبة الفطور، وماذا يأكلون ويتبادلون من الطعام. لحظة قصيرة وودّية تضفي إيجابيّة على مناخ الفصل، وهذا ما قد يُشعر الطالب بالاهتمام، ويُعزّز ثقته وشعوره.

استمتع بعمليّة زراعة البذور، وثق بأنّها ستثمر وتزدهر في حقائق تتجاوز حداثتك. يقول أنطونيو داماسيو، وهو طبيب الأمراض العصبيّة السلوكيّة وعلم الأعصاب: "ما زلت مفتونًا بحقيقة أنّ المشاعر ليست الجانب الغامض للعقل فحسب، بل إنّها تساعدنا على التوصل إلى قرارات أيضًا".

وليد إمبرك

معلّم لغة فرنسيّة ودكتور في علم النفس التربويّ تونس / قطر

المراجع

- Jefferson, Gail. (2013). *Studies of Laughter in Interaction*.
- Bowlby, John. (1988). *A Secure Base Parent-Child Attachment and Health Human Development*.

مبدأ التحسين المستمر (Kaizen) وأهميته في بناء نظام الجودة في المؤسسات التعليمية

د. حرز الله لخضر

القائمة، والتركيز على فعل الشيء الصحيح بشكل صحيح ومنذ المرة الأولى، ووقوع المسؤولية على جميع الموظفين، وليس على الإدارة وحدها" (حوامدة وبني أحمد، 2015، ص 103). كما عرّف Deming التحسين المستمر بأنه: "فلسفة تتكوّن من مبادرات تزيد النجاح وتخفف الفشل، وأتته عمليّة واسعة النطاق من التركيز والابتكار المستمرّ والتدريجيّ" (حوامدة وبني أحمد، 2015، ص 103).

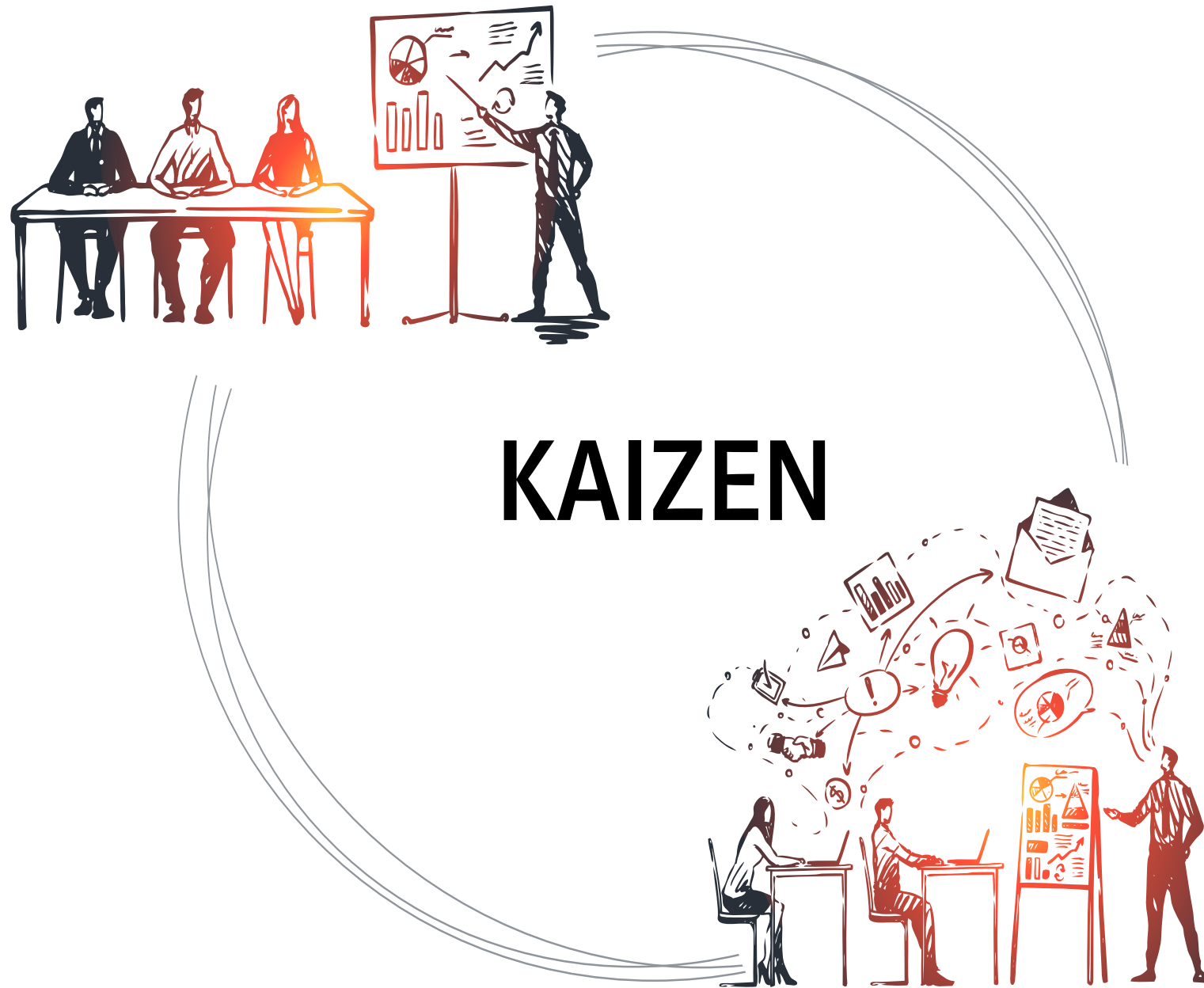
التحسين المستمرّ فلسفة إداريّة، يقوم عمودها الفقريّ على نشر ثقافة التحسين والمبادرة والتجديد والإبداع والإثراء والتطوير لكلّ النشاطات والمهمّات التي يؤدّيها الموظفون داخل المنظّمة، وذلك بتشجيع القيادة الإداريّة عن طريق التحفيز الماديّ والمعنويّ. يكمن هدف ذلك في استثمار المعرفة الضمنيّة المُكتنّزة لدى العاملين، والإفادة من ملاحظاتهم، لتحسين ظروف العمل وإنجاز المهمّات على أحسن وجه، في سبيل تحقيق أقصى الإفادات والوصول إلى وضع نظام جماعيّ للجودة داخل المنظّمة.

يرتبط مفهوم التحسين المستمرّ بالكلمة اليابانيّة الشهيرة "Kaizen"، والتي تشير إلى المدلول نفسه، حيث تنقسم الكلمة إلى جزأين: "Kai"، وتعني جيّدة ومستمرّة، و"Zen"، وتعني الحكمة والتغيير والتحسين. وبالتالي، يمكن ترجمة "Kaizen" بأنّها "تغيير جيّد"، أو "تغيير للأفضل"، أو "تحسين مستمرّ" (Medinilla, 2014).

يمثّل مبدأ التحسين المستمرّ فلسفة الجودة الشاملة والأساس الفكريّ الذي تقوم عليه، والذي يرتبط بتطوير ممارسات جديدة وإيجابيّة للموارد البشريّة، تؤثّر في تحسين العمليّات والقوانين والإجراءات التنظيميّة كافّة. "يقدم هذا المنهج في الأداء أساساً حقيقيّاً وجوهريّاً للتقدّم والنجاح، وذلك إذا ما لازمه مجهود مناسب لإدارة الموارد البشريّة" (جاد الرب، 2009، ص 433)، لأنّ مردّد كلّ تحسين في المنظّمة هو التميّز المهاريّ والتطوّر الفكريّ والمعرفيّ للعنصر البشريّ.

عوامل تمكين مبدأ التحسين المستمرّ في المؤسسات التعليميّة

تسعى المنظّمات الرائدة في الدول المتقدّمة إلى تنمية مواردها البشريّة والاستثمار فيها، باتّباع النشاطات الآتية:



يعدّ تحقيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليميّة مطمحاً استراتيجيّاً للنهوض بالمنظومة التعليميّة. وفي هذا السياق، يُعتبر مبدأ التحسين المستمرّ، كمنهجية عمل وثقافة تنظيميّة، من أنجع الأساليب التدريبيّة، ولا سيّما مع سرعة التحوّلات التكنولوجيّة وحركة الإبداع والتطوير الشامل. كما يُمثّل العامل المحوريّ في بناء نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليميّة، إذ ينطلق من فلسفة مفادها أنّ القدرات والأفكار والإبداعات البشريّة متجدّدة باستمرار، نظراً إلى طبيعة العقل البشريّ الحيويّ، ولا تقف عند حدود زمنيّة ومكانيّة معيّنة. تتحقّق فعاليّة التنظيم وتزداد تنافسيّته، بقدر الاستثمار بهذه القدرات، ولا سبيل إلى تحقيق ذلك إلّا بإيلاء العناية الكاملة بالموارد البشريّة، وذلك بالاستثمار في التدريب والتكوين، تمويلًا وتطويرًا وتمكينًا.

يأتي في صدارة ذلك، بالنسبة إلى مؤسسات التعليم، الاهتمام بهيئة التدريس والفريق الإداريّ، إذ يجب العمل على تعزيز كفاءاتهم التعليميّة والتنظيميّة، ليكونوا موارد معرفيّة وفكريّة تسهم في صناعة التميّز، عبر تكثيف برامج تنمية الموارد البشريّة وتنويعها.

حول مفهوم التحسين المستمرّ (Continuous Improvement)

يعتبر التحسين المستمرّ أحد أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي جاءت بها المدرسة اليابانيّة في الإدارة، فهو يمثّل جوهر فلسفتها في التطوير وبناء القدرات الابتكاريّة للموارد البشريّة. ويُعرّف Brown و Marshall التحسين المستمرّ بأنه: "تحسّن تدريجيّ متزايد للعمليّة

- المواءمة الاستراتيجيةّ لسياسات إدارة الموارد البشريّة.
- التواصل الفعّال.
- تمكين الموظّف ومشاركته.
- التدريب والتطوير.
- الفِرَق والعمل الجماعيّ.
- المراجعة والتحسين المستمرّ (Oakland, 2003).

من أجل نجاح سياسة التحسين المستمرّ، يجب العمل على خلق بيئة وظيفيّة تمكينيّة، تميّز بالفاعليّة والقدرة على إطلاق المبادرات وحرّيّة التفكير والتشاركيّة في الرأْي والقرار، وإرساء قيم تنظيميّة قائمة على مؤشّرات الجودة. عبّر (Nair 2017) عن ذلك بقوله: "مبدأ Kaizen ليس مبادرة محدودة زمنياً بهدف أو بموعد نهائيّ، بل هو مسار لمدى الحياة من البحث والتفكير والتعلّم والتحسين... ومن أجل إطلاق العنان لـ Kaizen، تجب مراعاة العديد من عوامل التمكين، بما في ذلك الرؤية طويلة المدى، وتعاون كلّ شخص في المنظّمة، ووضع قيمة العميل والجودة في المقام الأوّل، واتّخاذ منظور النظام بأكمله (مدخل النظم)، وتعزيز الشجاعة والشفافيّة.

وفي الحديث عن المؤسّسات التعليميّة، يجب أن تشمل سياسة التحسين المستمرّ جميع المستويات الوظيفيّة في المؤسّسة، ولا سيّما الفريق الإداريّ وهيئة التدريس التي تُعتبر من أوّلِيّ الفئات المهنيّة المعنّيّة بتطوير مهاراتها التعليميّة والوظيفيّة وترقيتها باستمرار. ينبغي أن يكون المعلّم خبيرًا بمتغيّرات عصره، وساعياً إلى تنمية معارفه وتجديدها، وماهراً ومُتحدِّكًا بلغة العصر وتقنيّاته، وفق المستوى الذي يجعله قادراً على أداء مهمّاته بالكفاءة المطلوبة.

"ففي جميع أنظمة التعليم، يعدّ أداء الأساتذة أحد العوامل الأساسيّة التي تحدّد فعاليّة المؤسّسات التعليميّة ونتائج التعلّم... ولكي يحافظ الأساتذة على مستوى عالٍ من الأداء المهنيّ في ظلّ هذه الظروف، يجب عليهم تحمّل المسؤوليّة الشخصيّة عن أدائهم ونمؤّهم وتطوّرهم. فالأساتذة هم العنصر الأكثر أهمّيّة في أيّ نظام تعليميّ، ويعتمد مدى جودة تعليمهم على الدافع والمؤهّلات والخبرة والتدريب والاستعداد، ومجموعة من العوامل الأخرى، ليس أقلّها البيئة وهياكل الإدارة التي يؤدّون دورهم فيها" (مليكة، 2017، ص 97).

وعليه، لا بدّ من مراعاة مجموعة من العوامل والمقوّمات التي تُرسي دعائم التحسين المستمرّ داخل المؤسّسة، ومن أهمّها:

1. دعم الإدارة العليا لفلسفة التحسين المستمرّ وتشجيعها بمنح الحوافز الماديّة والمعنويّة، وكلّ متطلبات نجاح جهود التحسين المستمرّ، إذ لن يكتّب لها النجاح من دون ذلك.

- تبنيّ منهجيّة للتحسين المستمرّ، تضمن كفاءة عمليّات التحسين وفعالّيّتها.
- ضرورة بناء ثقافة منظّمة، تتّجه نحو التحسين المستمرّ وتفيّ بمتطلّباته، مع ضرورة ربطها بتحسين أداء العمليّات.
- توفّر نظام اتّصال فعّال حقيقيّ ومفتوح في جميع الاتّجاهات، مبنيّ على تحديث المعلومات وتنوّع أساليب الاتّصال الحديثة، فيسهم في تثمين التحسينات والتطوّرات المُحقّقة على مستوى الأداء والعمليّات (حوامدة وبني أحمد، 2015).

من هنا، تظهر "أهمّيّة أن تضع المؤسّسات التعليميّة معايير للبرامج، وذلك لتحديد أوجه القصور وإجراء التعديلات عبر التقييم المستمرّ. يهدف التحسين المستمرّ إلى تجويد الخدمات والمنتجات بما في ذلك أعضاء الهيئة التدريسيّة، والمساقات والبرامج والمناهج والاختبارات... كما أنّ التطبيق الناجح للتحسين المستمرّ يتطلّب تغييرًا ثقافيًا ومشاركة واسعة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في نشاطات التقييم المتنوّعة والاجتماعات المتكرّرة" (Dahlgaard, et. al., 2007, p: 8). فالتحسين المستمرّ يشمل الإجراءات والمهمّات الإداريّة والتعليميّة كافّة وفي المستويات جميعها. يعني ذلك أنّ على القيادة الإداريّة أن تُحسِن إدارة التغيير وتُشرك جميع الفئات المهنيّة في خطّة التحسين على مستوى الاقتراح والتنفيذ والتقييم، حتّى تشعرهم بالمسؤوليّة في تحمّل مهمّة التغيير، وليتشارك الجميع في إنجاح الخطّة ويصبحوا سندًا داعمًا لها.

المبادئ الـ14 لإرساء نظام الجودة والتحسين المستمرّ عند ديمينغ

- قدّم الخبير في نظام الجودة الشاملة إدوارد ديمينغ (1900-1993)، رؤية متكاملة لإرساء نظام الجودة وتحسين مستوى أداء المؤسّسات، تمثّلت في 14 مبدأً كليًا. قد تساعد هذه المبادئ المديرين وصنّاع القرار في قطاع التعليم على رسم استراتيجيّات فعّالة يهتدى بها، كمؤشّرات ضابطة للفكر والعمل، من أجل تحقيق الجودة في المؤسّسات. أمّا المبادئ الأربعة عشر، فهي:
- ضرورة تحسين أنظمة العمل (التخطيط والإنتاج والخدمة) والخدمات تحسيّنًا مستمرًّا.
 - التركيز على أهمّيّة القيادة الهادفة.
 - تقليل الحواجز بين الأقسام والإدارات وبين القيادة والموظّفين.
 - استخدام التدريب لتنمية المهارات، واتباع الأساليب الحديثة للتدريب على الوظيفة.
 - استخدام المنهجيّة العلميّة.

- إشراك كلّ فرد في تنظيم عمليّة التحويل والتطبيق لمفهوم الجودة الشاملة.
- ضرورة إدخال التغيير وتبنيّ الفلسفة الجديدة، إذ نحن في عصر اقتصاديّ جديد.
- إيجاد علاقة طويلة الأمد مع الموظّفين.
- تشجيع الاتّصال الفعّال ثنائي الاتّجاه، بين القائد التربويّ والموظّفين، لإزالة الخوف لدى فريق العمل وجميع العاملين في المنظّمة.
- التخلّي عن التفتيش الشامل لتحقيق الجودة، والتوقّف عن تهديد العاملين.
- التزام الإدارة العليا الدائم بتحسين الجودة والإنتاجية باستمرار.
- وضع برنامج تعليميّ قويّ وتشجيع الجميع على تطوير الذات.
- إعطاء الفرص لرفع روح فريق العمل المعنويّة.
- تجنّب التعارض بين الأهداف ووضع أهداف واضحة وثابتة (Dahlgaard, et. al., 2007)

ركّزت هذه المبادئ على مجموعة من المؤشّرات المهمّة في بناء المنظّمات الحديثة وتحقيق فعالّيّتها، وهي ذات علاقة مباشرة بضمان الجودة في مؤسّسات التعليم. وفي الإطار ذاته، تبه ديمينغ إلى أهمّيّة دور القيادة الإداريّة، حيث أكّد على ضرورة انفتاحها على الموظّفين، والحرص على إقامة علاقات طيّبة معهم، تركز على الثقة واحترام القانون ومراعاة العلاقات الإنسانيّة. كما أكّد على أنّ العلاقة مع الموارد البشريّة يجب أن تقوم على: المشاركة والاتّصال الفعّال، وذلك بوضع نظام أفقيّ يشمل اتّجاهات الاتّصال المؤسّساتيّ جميعها؛

وتكامل أهداف المؤسّسة ووضوحها، وعدم تناقضها مع واقع العمل أو أهداف الموظّفين. وفي ذلك أكّد على أهمّيّة التدريب كعنصر فعّال في عمليّة تحديث المهارات، وإثراء المناخ التنظيميّ بالأفكار والقيم الجديدة والإيجابيّة، فضلًا عن تحفيز الموظّفين بتشجيع المبادرات والنقد البناء.

بالإضافة إلى ما سبق، أشار ديمينغ إلى قضيّة تنظيميّة مهمّة ترتبط بالمهارة القياديّة، وهي تجنّب الأساليب القهريّة والتهديديّة، والتأكيد على تنمية أسلوب الرقابة الذاتيّة عند الموظّفين. الأمر الذي يسهم في تحقيق ما يسمّى في علم التنظيم "بالأمن الوظيفيّ" الذي يمثّل البيئة المثاليّة لتفجير الإبداعات، وخلق الولاء والانتماء التنظيميّ.

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ هذه المبادئ الكلّيّة ذات أهمّيّة بالغة بالنسبة إلى مؤسّساتنا التعليميّة، والتي لا تزال تعاني ضعفًا مزمنًا في أساليب التطوير التنظيميّ ومهارات القيادة والمقاربات الحديثة، وذلك لتنمية الموارد البشريّة وإدارتها وفق مفهوم الإدارة بالأهداف. يتطلّب ذلك عملاً جادًا لإعادة هندسة العمليّات الإداريّة والعناية بجودة برامج التدريب، باعتبارها أهمّ عوامل التحسين المستمرّ، وصولًا إلى ضمان الجودة الشاملة.

د. حرز الله لخضر

باحث أكاديميّ متخصص في إدارة الموارد البشريّة الجزائر

المراجع

- جاد الرب، سيّد محمد. (2009). *الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشريّة*. دار النهضة العربيّة.
- حوامدة، باسم علي، وبني أحمد، رانيا أحمد. (2015). التحسين المستمرّ في الجامعات الأردنيّة المتقدّمة للحصول على شهادة ضمان الجودة من هيئة اعتماد مؤسّسات التعليم العالي في الأردن. *مجلّة دراسات وأبحاث*. جامعة عاشور زيان الجلفة. 7(19).
- مليكة، مقداد. (2017). دور مناهج التحسين المستمرّ للعمليّات في تحسين أداء المؤسّسة. *مجلة أبعاد اقتصادية*. كليّة العلوم الاقتصاديةّ والتجاريّة وعلوم التسيير.
- Medinilla, Ángel. (2014). *Agile Kaizen Managing Continuos Improvement Far Beyond Retrospectives*. Springer Heidelberg.
- John S. Oakland. (2003). *Total Quality Management text with cases*. Butter Worth-Heinemann.
- Nair, Preeti. (2017). *A Study on Identifying Teaching Competencies and Factors Affecting Teaching Competencies with Special Reference to MBA Institutes in Gujarat*. Management Institute, Gujarat Technological University.
- Dahlgaard, Jens J. and others. (2007). *Fundamentals of Total Quality Management: Process analysis and improvement*. Taylor & Francis e-Library.

كيف نُنظِّم معارض علميّة ورقميّة تفاعليّة؟

أمل أبو زايد

تُقدِّم المعارض فضاءات ممتعة للتعلُّم والترويج للعلوم، بإثارتها الفضول وطرح التساؤلات والتفاعل مع المعارضات. ويُشكِّل المعرض الفعّال تحديًا في بيئات المدرسة، لما تحتاج إليه من حسن تنظيم ودقّة تصميم وتكاليف مادّيّة وموارد بشريّة، ما يؤثّر في جودتها في السياق التعليمي والترويجي. ضاعف تحوّل التعليم إلى المسار الإلكتروني هذه التحديات، وفرض علينا تحولات جديدة لتطبيقها تطبيقًا فعّالًا، أو دمجها في أنماط المعارض السابقة، للخروج بمعارض تفاعليّة تواكب التطوُّر وتسهم في استدامة تنفيذها.

يعرض هذا المقال بعض النماذج التي طُبِّقت في إحدى المدارس الحكوميّة في قطاع غزّة، حول كيفة تصميم معارض تفاعليّة مدرسيّة، أو معارض رقميّة يمكن توظيفها في بيئات التعلُّم المدرسيّ أو الإلكترونيّ. تتّسم هذه المعارض بسياق محدّد ضمن بؤرة علميّة واضحة، وفي رحلات معرفيّة تسهم في كسر الجمود وتوسيع أفق الطلاب.

حول المعارض العلميّة التفاعليّة

تطوّرت أساليب تعليم العلوم تطوُّرًا متزايدًا في الدول المتقدّمة، ضمن نهج يتمركز حول الطالب، ويوفّر له مسارات عمليّة مختلفة تُمكنه من اكتساب طريقة التفكير العلميّ ومهارات التعلُّم. يشير سعادة وآخرون (2011) إلى أنّ بيئة التعلُّم النشط تشجّع الطلبة على الاشتراك في بناء النماذج العقليّة الخاصّة بهم، انطلاقًا من معلومات يحصّلونها ويختبرونها، وفي بيئة يكون الطالب محورًا، والمعلّم ميسّرًا عملية التعلُّم فيها، ومشجّعًا الطلاب على العمل.

يتطلّب تعليم العلوم تعليمًا فعّالًا تصميم بيئات تعلّم تدعم ذلك، مثل المختبر العلميّ والمساحات الزراعيّة والمعارض التعليميّة. تُمثّل هذه المساحات، ولا سيّما المعارض العلميّة، تحديًا حقيقيًا في تصميمها، وتوفير الموارد الماليّة اللازمة لها، بما يتناسب مع ظروف التعليم في الدول النامية. لذلك، يُعدّ التفكير في الاستراتيجيّات منخفضة التكلفة مسألة ذات أولويّة بالنسبة إلى أهداف التنمية المستدامة، والتي يجب تحقيقها، خصوصًا بعد جائحة كوفيد 19، حيث يستعدّ العالم لتأثيرات واسعة النطاق (UN, 2020).

وعليه، فمن الأهميّة بمكان تصميم هذه المعارض تصميمًا يتناسب مع ظروف محدوديّة الموارد المادّيّة، وبطريقة تفاعليّة توفّر التعلُّم الفعّال، وتنمّي قدرات الطلبة في الترويج للعلوم في المجتمع المحليّ، بالتفاعل اليدويّ، أو طرح تساؤلات حول المعارضات العلميّة في سياقات ثقافيّة وحياتيّة.

معرض "إحياء ابن الهيثم"

يحتوي منهاج العلوم الفلسطينيّ للصفّ التاسع، وحدة فيزيائيّة تتناول موضوع الضوء في حياتنا. ومنها خصائص الضوء ومساراته ومجالات تطبيقه في الحياة العامّة، ومسيرة العلماء في اكتشاف ماهيّة الضوء، ولا سيّما العالم الحسن بن الهيثم. وبلاستناد إلى تساؤلات طُرحت في الحصّة المدرسيّة، ومسارات بحثيّة حول إنجازات ابن الهيثم، توصّلت الطالبات مع المعلّمات إلى فكرة تنظيم معرض علميّ بعنوان "إحياء ابن الهيثم"، يوظّف سياقًا تاريخيًا لعلم الضوء توظيفًا تفاعليًا وعمليًا، يمتدّ من زمن ابن الهيثم إلى زمننا هذا. وُظِّفت في المعرض موارد مادّيّة منخفضة التكلفة، مثل الكرتون والورق وأدوات صناعيّة بسيطة، وبعض الأدوات والأجهزة والهواتف المحمولة لدى الطالبات، وموارد بشريّة تمثّلت في طالبات النادي العلميّ (سفيرات العلوم) ومعلّمات مبحث العلوم، ومواقع إلكترونيّة مفتوحة المصدر، مثل مكتبة الشرق الأوسط الرقميّة التي استُخرِجت الوثائق التاريخيّة منها، مثل مخطوطة "كتاب المناظر" لابن الهيثم.

في مرحلة التخطيط للمعرض، أُخذت بعين الاعتبار طرق التفاعل الثلاثة، كما وصفها (Wagensberg, 2001)، وهي: التفاعل اليدويّ أو العاطفة الاستغزائيّة (Hands on)، والتفاعل العقليّ أو العاطفة الواضحة (Minds on)، والتفاعل الثقافيّ أو العاطفة الثقافيّة (Heart on). تكوّن المعرض من:

1. معروضات التفاعل اليدويّ، مثل آلة التصوير ذات الثقب، وبيت الأشعة. صُنِعت هذه المعارضات بما يتناسب مع قدرتها على تحمّل التداول اليدويّ من الجمهور الزائر.
2. معروضات التفاعل العقليّ، مثل معروضة العين والرؤية، ومعروضة النفق السحريّ، ونشاط قراءة الجملة المعكوسة، ونشاط "ماذا ترى تحت المجهر والهولوجرام؟" تشكّل التفاعل العقليّ مع المعارضات بطرح الأسئلة والتفاعل مع سفيرات

العلوم، حيث حُصِّص لكلّ نشاط سفيرة علوم بهدف تنمية التواصل الفعّال في المعرض. بالإضافة إلى تنفيذ بعض المعارضات الشارحة وبعض التجارب التي تبسّط المبدأ العلميّ الخاصّ بكلّ معروضة.

3. سياق تاريخيّ ثقافيّ تمثّل في تصميم معظم المعارضات من مخطوطات ابن الهيثم الخاصة بالضوء، مثل معروضة العين والرؤية التي صُمِّمت من مخطوطة تشريحيّة للعين، ومخطوطة أخرى تُبيّن آليّة الإبصار بالعين. كما صُمِّم بيت الأشعّة (الصندوق الضوئيّ) الذي يدرس مسارات الضوء في المرايا المقعّرة والمحدّبة دراسَةً تُبرز خطوط الضوء على سطح ثنائيّ الأبعاد. فضلًا عن مخطوطات ابن الهيثم الرياضيّة التي تدرس المسارات الضوئيّة، فعُرضت كلّ مخطوطة مصاحبة للمعرضة بهدف الربط الثقافيّ. بالإضافة إلى البوسترات التعريفية بالعالم وإنجازاته في التأسيس لمنهج البحث العلميّ، ومن هنا كانت فكرة استلهاهم عنوان المعرض.

مستويات التفاعل الثلاثة في معروضة واحدة

اقترن اختراع الكاميرا باسم العالم المسلم ابن الهيثم، وكان من المهمّ تسليط الضوء عليها في المعرض التفاعليّ. صُمِّمت الفعاليّة العلميّة بعنوان "آلة التصوير ذات الثقب"، المستوحاة من الغرفة المظلمة (القُمرة) التي اكتشف فيها ابن الهيثم مبدأ سير الضوء في خطوط مستقيمة، ما يؤدّي إلى تكوّن صور مقلوبة ومساوية للجسم في الطول. بالاستناد إلى تصميم معروضة آلة التصوير التي توصّل إليها في زمانه من دون أيّ تحسينات، طوّرنا معروضة تابعة لها مع بعض التحسينات، حيث أضفنا العدسة المحدّبة، والتي عملت على تركيز الصورة على الحائل في الغرفة المظلمة بكفاءة أكبر، كما توصّلنا إلى صفات الخيال وخصائصه في آلة التصوير ذات الثقب. يمثّل ذلك مستوى التفاعل اليديويّ المباشر.

اقترحت سفيرات العلوم تصميم نموذج شارح لمبدأ عمل الكاميرا، استخدمته في إثراء الحوار القائم مع الجمهور، بهدف تنويع قنوات التواصل. وذلك لأنّ المبدأ العلميّ لآلة التصوير ذات الثقب يتطلّب توضيحًا علميًّا ورياضيًّا سليمًا. ومثّل ذلك تفاعلًا على المستوى العقليّ.

صُمِّمت المعارضات المرتبطة بآلة التصوير ذات الثقب، من عناصر في البيئة الطبيعيّة، ومن علب كرتون مُنتج غذائيّ. الأمر

الذي مثّل التفاعل على المستوى اليديويّ والثقافيّ، في ضرورة تدوير عناصر البيئة، والحدّ من مشكلة تراكم النفايات، وتعزيز مفاهيم الاستدامة البيئيّة. كما عُرض بوستر لابن الهيثم مع مجموعة أناس يكتشفون الغرفة المظلمة، ومخطوطة أخرى من كتاب المناظر توضّح العلاقة بين حجم الثقب ووضوح الصورة المتكوّنة في آلة التصوير. مثّل ذلك تفاعلًا على المستوى الثقافيّ، أبرزته الطالبات إبرارًا شيقًا بعرض قائم على التساؤل وتكوين المعرفة تدريجيًّا.

الفئة المُستهدّفة ومهارات الترويج الفعّال للمعرض

تضمّن المعرض فعاليات استمرّت أسبوعين، مستهدفةً طالبات المدرسة وطلبة المدارس الأخرى، والمجتمع المحليّ من الأهالي. تحقّق الترويج الصحيح للمعرض عن طريق:

1. تصميم بوستر إلكترونيّ للدعوة.
2. منشورات إبداعية تضمّن مقولات مُلهمة ضمن هاشتاك #إحياء_ابن_الهيثم.
3. مقاطع فيديو تشويقيّة على مواقع التواصل الاجتماعيّ، مثل مقطع مشهد صورة ضوئيّة زخرفيّة تكوّنت في المعرض.
4. تصوير فيديو ختاميّ قصير ومُرَكّز بالفعاليّات العلميّة.
5. عرض فيديوهات توضّح كيفيّة تصميم معروضة العين والرؤية وبيت الأشعّة، وكيفيّة صناعة عدسة مقعّرة مسطّحة من خامات المختبر بطريقة سهلة، لتعميمها في الإنترنت على الراغبين من المعلّمين في تنفيذها وتوظيفها في التعلّم.
6. وكان من ثمرة هذا الترويج تسهيلُ تنفيذ المعرض في مدارس أخرى، ما أدّى إلى زيادة الفئة المستهدّفة.

معرض "غازات مجهولة"

تزخر مادّة الكيمياء للصفّ العاشر الأساسيّ بالتجارب الكيميائيّة، والتي يتطلّب تدريسها طريقة الاستقصاء والتساؤل، بعيدًا عن العرض النظريّ. لذلك، كان على الطالبات امتلاك مهارة التمييز بين الغازات المتصاعدة من هذه التجارب، لتكون أساسًا يُنطلق منه في تجارب ذات مستوى أعلى. ولمّا كان توفير المواد الكيميائيّة صعبًا في قطاع غزّة بسبب الحصار الإسرائيليّ، جاءت فكرة تصميم معرض رقميّ تفاعليّ قائم على التساؤل والبحث بطريقة سهلة يمكن تطبيقها بتكلفة منخفضة. غير أنّنا واجهنا

بعض التحدّيات التي تحول دون تصميم المعرض؛ كان التحدّي الأوّل ارتفاع تكلفة البرمجيّات اللازمة لتصميم معارض رقميّة أو افتراضيّة. وتمثّل التحدّي الثاني في توفير البيئة الجاذبة للتفاعل. لكنّنا تغلّبنا على التحدّيين باتّباع الإجراءات الآتية:

1. تحديد التجارب التي ستُقدّم في المعرض العلميّ، والتي قد تكون تجارب منهجيّة أو لا منهجيّة.
2. كلّ تجربة ينتج عنها غاز متصاعد لا يُكشّف عن هويّته بهدف التشويق، وحثّ الطالبات على البحث عنه.
3. استخدام آليّة مختلفة في الكشف عن كلّ غاز، لتسهيل المقارنة العمليّة بين الغازات، وتسهيل التمييز بينها.
4. تنفّذ صديقات المختبر التجربة، ويعرضن المواد والأدوات من دون الكشف عن اسم الغاز الكيميائيّ.
5. وضع تساؤل علميّ في سياق دراميّ يُصوّر الغاز حسب خصائصه وصفاته وعلاقته بالبيئة، أو بالتطبيقات العمليّة المصاحبة له وعلاقته بالاحتباس الحراريّ. في هذا السياق يُبلّور الموضوع الذي يتناوله المعرض بطريقة تربط العلوم بالحياة والبيئة، وتطوّر مفهوم الاستدامة لدى الطالب.
6. تصوير فيديو قصير لكلّ تجربة على حدة، بكلّ المكوّنات السابقة، ثمّ عرض التساؤلات بعد كلّ تجربة بمساعدة صديقات المختبر، وبتوظيف مهارات الطالبات في التعامل مع أدوات التصوير ومهارات الإعلام الجديد.
7. تنفيذ عمليّة المونتاج للفيديو، ثمّ رفعه على بيئة الصفّ الافتراضيّ (غوغل سايت).

8. تطلّع الطالبات على الفيديو، ثمّ يدوّنّ التساؤلات عن الغازات المجهولة، ويوظفنّ المعلومات الميسّرة والمقدّمة لهنّ في السياق الدراميّ، ثمّ ينطلقن في رحلة بحث عبر فضاء الإنترنت.
9. تُصمّم مسابقة إلكترونيّة حول هذه الغازات المجهولة، وتتفاعل الطالبات معها ويسلّمن نتائج البحث وفقها.
10. رصد مكافأة علميّة للمتفاعلات من صديقات المختبر والطالبات اللاتي حقّقن نتائج ممتازة في عمليّة البحث، بتنظيم رحلة علميّة أو تقديم شهادات تقدير.

* * *

التفكير المستمرّ في توفير تعلّم فعّال عبر فضاءات المعارض العلميّة المدرسيّة، أو في بيئة التعلّم الإلكترونيّ، خَلَقَ آفاقًا مختلفة لتوظيف قدرات الطالبات في النشاطات العلميّة والاستقصاء وتبنيّ الأدوار القياديّة والمسؤوليّة المجتمعيّة، في الترويج للعلوم وتجاوز الحدود، مكانيًا وزمانيًا، ضمن أجواء من الانبهار. ساعد ذلك كلّ الطالبات على تبنيّ مفهوم التعلّم مدى الحياة، في ظروف استثنائيّة، على المستوى السياسيّ والعالميّ.

أمل أبو زايد معلّمة علوم فلسطين

المراجع

- سعادة، جودة، وعقل، فواز، والزامل، مجدي، وأشتيته، جميل، وأبو عرقوب، هدى (2011). التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- United Nations. (2020). World Economic Situation and Prospects. *Department of Economic and Social Affairs-Economic Analysis*. <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/world-economic-situation-and-prospects-april-2020-briefing-no-136>
- Wagensberg, J. (2001). Principios Fundamentales de La Museología Científica Moderna. *Cuaderno Central*. 55. 22-24. http://www.bcn.cat/publicacions/bmm/quadern_central/bmm55/5.Wagensberg.pdf

فاعلية تطبيق منحنى "STEM" التعليمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة

هنادي الخطيب

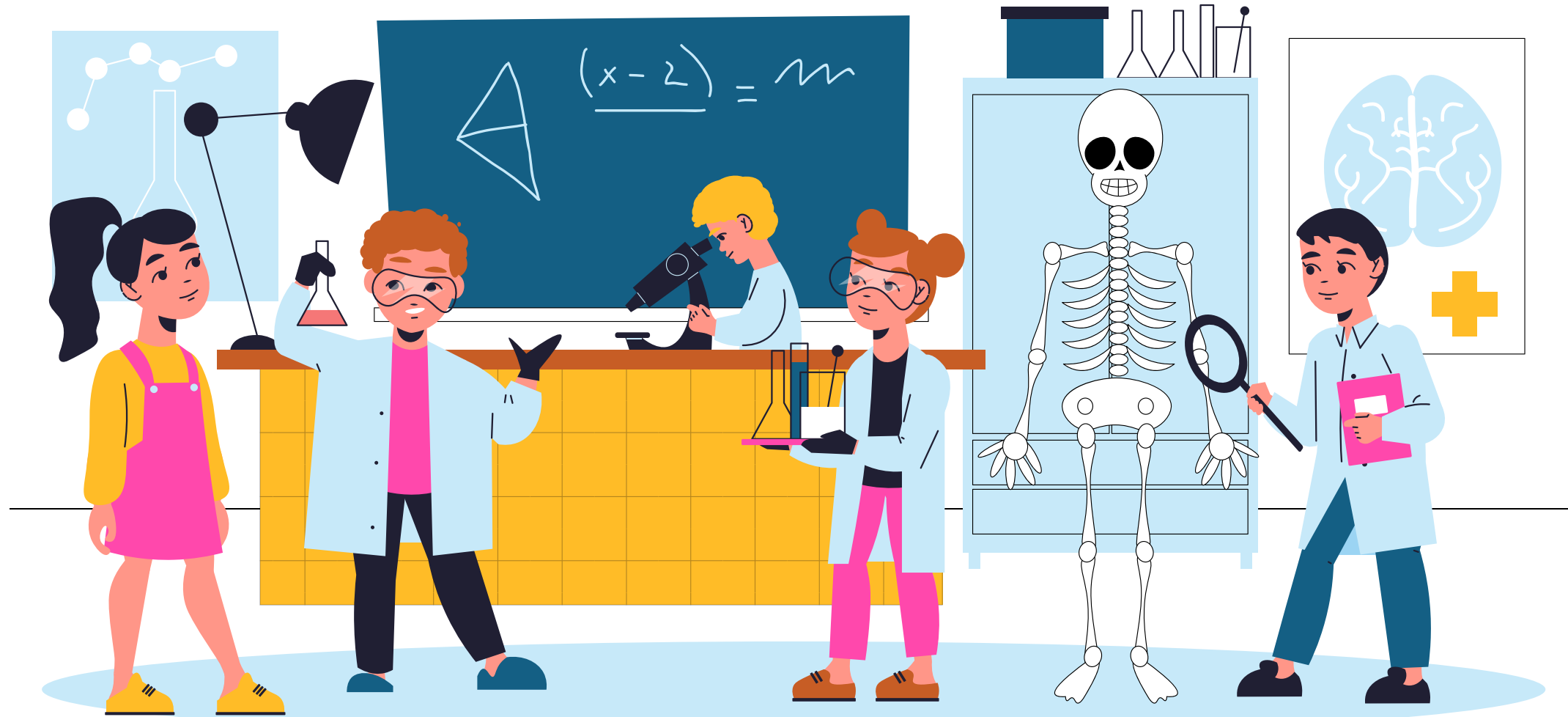
تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية في أغلب دول العالم، إلى مواكبة التطور السريع في شتى مجالات العلوم الإنسانية والطبيعية والتقنية، وقد سُخِّرت جميع الموارد البشرية والمادية سعياً إلى اللحاق بركب ثورة المعرفة والتكنولوجيا. ولا يأتي هذا التطور إلا بدعم أسس النظام التعليمي وعناصره وبيئته الحاضنة، لتقديم تعليم فعال ذي معنى، يلبي احتياجات الأفراد، ويمكّنهم من المشاركة الفاعلة في تحقيق التنمية المستدامة والازدهار الاقتصادي، فضلاً عن التنافس في الإبداع والابتكار في مجالات العلوم النظرية والتطبيقية والتكنولوجيا. يؤدي مثل هذا التعليم الفعال إلى إيجاد جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع هذه التطورات تعاملًا ناجحًا، ومن لديهم القدرة على توظيف ما يتعلمونه توظيفًا عمليًا، والذين يتحلّون بالقدر المناسب من مهارات التفكير، إلى جانب امتلاكهم الرؤية في ما يدرسونه من مواد علمية ضمن إطار معرفي متكامل.

التعليم حق للجميع، ولكل فرد الحق في الحصول على التعليم الذي يتناسب مع قدراته وميوله، ويسهم في تنمية مهاراته الفكرية وعاداته العقلية. وقد ازداد اهتمام التربويين وعلماء النفس بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم وطرق اكتسابه المعرفة، ثم إعادة إنتاجها، حيث تتشكل مهارات العقل باستجابة الفرد لأنماط معينة من المشكلات أو المواقف أو التساؤلات التي تحتاج إلى حلول وتفكير وبحث وتأمل.

يتطرق هذا المقال إلى منحنى "STEM" ضمن مهارات التفكير في تعليم المواد العلمية المختلفة، مبيّنًا أهمية هذا المنحنى في تعليم هذه المواد، وذلك بعرض نموذج دراسة تطبيقية أجريت في إحدى المدارس.

تعليم مهارات التفكير ومنحنى "STEM"

أصبح تعليم مهارات التفكير من المجالات التربوية النشطة في العالم، ويأتي هذا في إطار ما أحرزته نتائجه في الدول المتقدمة، حيث تبين أنّ تعليم الطلاب وتنمية التفكير ينعكس إيجاباً على مجالات الحياة المختلفة. من هنا، بات من الضروري إعادة النظر في برامج إعداد الطالب، بما يسهم في تنمية مهارات التفكير، لضمان التطور



المعرفيِّ الفَعَال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقليةِّ لحلّ المشكلات التي يثيرها التغيير، ويؤدّي إلى تأهيله ليكون عضوًا فاعلًا في مجتمعه، ومُسهِمًا في تنميته وتطويره. يتطلّب تعليم مهارات التفكير استخدام استراتيجيّات تدريسيّة تساعد المتعلّم على ممارسة مهارات التفكير وعملياته، ولا يكون التأكيد فيها على تلقّي المعلومات، وإنّما بناء المعلومات ومعالجتها واكتشاف ما تتضمّن من علاقات.

يُعدّ مدخل العلوم المتكاملة "STEM" من المداخل العالمية في المناهج والبرامج الدراسيّة. وهو يقوم على التكامل بين مجالات العلوم والرياضيّات والهندسة والتكنولوجيا؛ فالكلمة اختصار للحروف الأربعة الأولى من المقرّرات الدراسيّة (Science, Technology, Engineering, Mathematics). ويسعى هذا المنحى إلى إعداد أجيال متمكّنة من هذه المجالات، ولديها القدرة على تخيل ما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل، وكيفية الاستعداد لمواجهة التحدّيات التي تفرضها، وفق ما يُسهّم في تطبيق المعارف والممارسات المكتسبة، من خلال مشروعات يتبنّاها المتعلّم.

يهتمّ منحى "STEM" بالتعلّم القائم على المشكلات والتحدّيات والمشروعات المرتبطة بالحياة، مع توظيف الأساليب الإبداعية في البحث والتحليل والتقضي والاستنتاج، حيث يحدث التعلّم بالتطبيق العمليِّ لحلّ المشكلات في سياقها الحقيقي، واتباع منهج متكامل للتعلّم، وليس بحفظ الحقائق أو المفاهيم. يُدرّس محتوى محدّد كوحدة دراسيّة متكاملة، بما يتوافق مع مهمّات العمل في القرن الواحد والعشرين، فمعظم الابتكارات الحديثة تتداخل بها التخصصات المختلفة، للوصول إلى النتائج النهائي. وبالتالي، يتطلّب تطبيق المنحى في الصفوف الدراسيّة تعاون معلّمي التخصصات الأربعة عند التخطيط لدرس أو وحدة تعليميّة، من أجل تحقيق التكامل.

أ نموذج دراسة تطبيقية لمنحى "STEM"

أهداف الدراسة

تتيح هذه الدراسة المجال أمام القائمين على إعداد المناهج والبرامج والنشاطات في الميدان التربويّ بتبني أساليب تعليميّة جديدة، تتناسب واحتياجات طُلاب القرن الواحد والعشرين وتوجّهاتهم. كما تفيد القائمين على وضع منهاج العلوم في تضمين مهارات التفكير وعملياته ضمن محتوى المنهج لطلبة المرحلة الأساسيّة، وقد تسهم هذه الدراسة في جذب انتباه الباحثين لإجراء دراسات مماثلة تتناول التكامل بين المواد المختلفة. ويمكن تلخيص أهداف الدراسة بأمرين:

1. إعداد وحدة كاملة وتصميمها في مادّة العلوم، باستخدام منحى "STEM" للصف التاسع الأساسي.
2. التعرف إلى فاعلية استخدام منحى "STEM" في تنمية التفكير الإبداعيّ لدى الطلبة.

عناصر الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبيّ، والذي يتطلّب وجود مجموعات من الأفراد، يُعالج فيها أثر مُتغيّر مستقلّ أو أكثر في مُتغيّر تابع أو أكثر. يقوم التصميم وفق هذا المنهج على تقسيم العيّنة إلى مجموعتين، إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

شملت عيّنة الدراسة 70 طالبة في الصفّ التاسع الأساسي في مدرسة ثانوية، اختيرت لقربها من مكان سكن الباحثة وعملها، ولسهولة تطبيق الدراسة فيها، وتعاون إدارة المدرسة وموافقتها. قُسمت العيّنة تقسيمًا عشوائيًا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية يبلغ عدد أفرادها 35 طالبة، دُرّسَ من خلال تطبيق "STEM" التعليمي، ومجموعة ضابطة يبلغ عدد أفرادها 35 طالبة، دُرّسَ بالطريقة الاعتيادية، على ما يرد في الجدول الآتي:

المتغيّر التابع	المتغيّر المستقلّ	العدد	الصفّ	المجموعة
تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ	منحى "STEM"	35	التاسع الأساسي أ	التجريبية
	الطريقة الاعتيادية	35	التاسع الأساسي ب	الضابطة

صُمّمت وحدة دراسيّة (النظام الشمسيّ) في مادّة علوم الأرض وفق منحى "STEM"، وأُعِدّ دليل المعلّم وفقه لتدريس الوحدة. واستُخدِم اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعيّ، الصورة اللفظيّة (أ)، تعريب الشنطي (1983)، كأداة للدراسة.

ونعرض أدناه مخطّط درس "مكوّنات النظام الشمسيّ" من وحدة "المجموعة الشمسيّة، وفق نموذج STEM:

المحتوى	الأهداف	الأجراءات والأنشطة	التقويم
المفاهيم العلمية المجرة: تجمّع لعدد هائل من النجوم والغبار والغازات.	* تعرف كيف تصنّف الكواكب حسب المعطيات.	*تقسم المعلمة الطالبات الى مجموعات، تعطي كلّ مجموعة مهمة تعليميّة وأدوات لتنفيذ المهمة.	* حلّ الأسئلة. * تقرير خطة العمل.
القمر: جرم سماويّ معتم تابع للكوكب الذي يدور حوله.	* تعدّد خصائص الكواكب الفيزيائية.	* ترسم الطالبة النظام الشمسيّ وفق أبعاد الكواكب عن الشمس باستخدام المسطرة والأدوات الهندسيّة.	* بطاقة سير العمل
كويكب: أجرام سماويّة صلبة صغيرة الحجم تدور حول الشمس.	* تصنّف مكوّنات النظام الشمسيّ. * تقارن بين الكواكب حسب المعطيات.	*مناقشة سبب تسمية درب التبانة بهذا الاسم.	
مذنب: أجرام سماويّة في النظام الشمسيّ ذات مدارات طويلة.		* تصمّم الطالبة جدولًا يبيّن خصائص الكواكب.	
		* تقدّم الطالبة عرض بوربوينت حول النظام الشمسيّ والكواكب.	
		* تصمّم المجموعة تلسكوب مبدئيًا كمشروع للوحدة. المستلزمات (لكلّ تلسكوب):	
		• زوج من نظّارات القراءة الضعيفة - النوع الذي يمكنك الحصول عليه من الصيدليّة	
		• عدسة مكبّرة صغيرة وقويّة	
		• كرتون ثقيل أو أنابيب من الورق المقوّى، يبلغ طولها حوالي 10-12 بوصة، وقطرها أكبر قليلًا من العدسة المكبّرة	
		• شريط الإخفاء	
		• مقص	

وفي الدرس أنشطة فردية تقوم على استعمال مصادر المعلومات لتنظيم نقاش مع الزميلات. وأنشطة جماعية مثل إنجاز تصميم للنظام الشمسي وفق المعطيات المطلوبة، كحجم الكوكب أو البعد عن الشمس وغيرهما.

نتائج الدراسة

بعد تطبيق الإجراءات الخاصة بالدراسة وجمع بيانات متغيراتها ومعالجتها وتحليلها إحصائياً، لا بدّ من عرض النتائج المتعلقة باستجابات أفراد الدراسة. وذلك بهدف الكشف عن أثر فاعلية

تطبيق منحنى "STEM" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسي.

استُخرجت قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسّطات المُعدّلة والأخطاء المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في المجموعتين، التجريبية والضابطة، في كلّ مهارة من مهارات اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة) لدى الطالبات. وذلك وفق التطبيقين القبلي والبُعدي على الاختبار، والجدول الآتي يبيّن ذلك:

الأخطاء المعيارية	المتوسّطات الحسابية المُعدّلة	البُعدي		القبلي		العدد	المجموعة	المتغيّر التابع (المهارات)
		الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي			
817.	42.62	8.84	42.80	6.25	30.43	35	الطلاقة	التجريبية
817.	30.35	8.54	30.17	8.36	29.94	35		الضابطة
332.	12.21	4.54	12.57	3.01	7.14	35	الأصالة	التجريبية
332.	7.60	3.17	7.23	3.43	6.60	35		الضابطة
684.	33.09	10.69	33.46	6.29	20.91	35	المرونة	التجريبية
684.	21.39	8.11	21.03	8.63	20.54	35		الضابطة

توصيات الدراسة

- في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة، نوصي بالآتي:
- توجيه نظر القائمين على بناء المناهج وتصميمها وتخطيطها، إلى ضرورة دمج منحنى "STEM" بمناهج العلوم، وتطويره في المرحلة الأساسية.
 - توفير بيئات تعليمية غنية بالمصادر والوسائل المختلفة،

يبيّن هذا الجدول أنّ هناك فروقات واضحة في النتائج لصالح المجموعة التجريبية؛ بحيث تمّ تدريس وحدة "المجموعة الشمسية" وفق منحنى "STEM" لمدة شهرين، وبعد ذلك تمّت إعادة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، فأظهرت نتائجهُ أنّ هناك أثراً كبيراً لهذا المنحنى في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطالبات.

- لإتاحة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة الفعّالة بعملية التعليم، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى فاعلية منحنى "STEM" في تنمية عدد من المتغيّرات التي تُحدّث فارقاً إيجابياً في عملية التعلّم.
 - عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلّمين على تصميم نشاطات ومشروعات قائمة على منحنى "STEM"، وعلى كيفية التدريس وفقه.
 - إجراء العديد من الدراسات لمعرفة أثر التدريس وفق منحنى "STEM" في الموادّ الأخرى.

يُعرَى تأثير تطبيق منحنى "STEM" التعليمي في التدريس إلى تنوّع استراتيجيّات التدريس والتقييم فيه، والذي أدّى إلى كسر نمطية التدريس من خلال النشاطات التعليمية المختلفة، والمزج بين مهارات التفكير ومهارات البحث.

ويساعد في إنجاح التدريس القائم على منحنى "STEM" ما يتحلّى به طلبة المرحلة المتوسطة من خصائص، على رأسها حبّ الفضول العلميّ وشغف التجريب المنسجمين مع فلسفة المنحنى. كما أنّ التكامل والدمج بين العلوم الرئيسة الأربعة (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) في المهارات المعرفية والتطبيقية، يؤدّي إلى توسيع أفق الإدراك لدى الطالب وتفاعله، ورفع روح المنافسة بين المجموعات لتقديم أفضل أداء، ووضع الطالب في مواقف تعليمية ومشكلات وتحديات مختلفة، تطلب منه التفكير بطرق إبداعية جديدة.

هنادي الخطيب

معلّمة تربية رياضية

الأردن

المراجع

- يعتمد المقال على رسالة ماجستير للكاتبة، تحت عنوان "فاعلية تطبيق منحنى "STEM" التعليمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسي (في مادّة العلوم). جامعة الطفيلة التقنية/ الأردن، 2021/2022.

التعلّم المبنيّ على المكان

عفتّ مواسي حمزة

في عصرنا الحديث، تكاد الأعين التربويّة لا تتوقّف عن محاولة رصد كلّ تطبيق رقميٍّ، وكلّ تطوّر تكنولوجيٍّ، في سبيل تحسين العمليّة التعليميّة. فهل حقّاً ضاقت بنا سُبُل التعليم البديل والإبداعيّ؟

يلقي هذا المقال الضوء على أحد أنماط التدريس البديل، والذي يملك حظوظاً للنجاح في مدارسنا العربيّة، وهو التعلّم المبني على المكان (place based education)، وهو نمط تعليميٍّ راجع عالمياً منذ عدّة سنوات، وهو موضوع بحثي في تحضيرتي للدكتوراه.

حول مفهوم المكان والتعلّم المبنيّ عليه

لم يعد مصطلح "مكان" يشير إلى مورد طبيعيٍّ فحسب، بل إلى حيّز يحمل هويّة خاصّة، ويطوي بين ثناياه روابط عاطفيّة وثقافيّة وشعبيّة وتراثيّة، وذاكرات فرديّة وجمعيّة. الحديث عن المكان في مجال التعليم يشمل "روح المكان" التي تُصقل نتيجة العلاقات الوطيدة التي يكوّنها الإنسان مع بيئته والطبيعة من حوله (Taun, 1974). وقد أدّى التطوّر الذي اعتري مصطلح "مكان" إلى ولادة مصطلحات جديدة، مثل "الحسّ المكانيّ" (place of sense)، و"الارتباط المكانيّ" (attachment place)، و"دلالة المكان" (meaning of place)، و"هويّة المكان" (place identity).

أما نمط التعلّم المبنيّ على المكان، فيركز على العلاقة الطردية بين انتماء الطالب وشعوره بالمسؤوليّة، إذ كلّما توطّدت علاقات الطالب بالمكان، تعمّقت أواصر صلته به وانتمائه إليه، وشعر بالتزام ومسؤوليّة أكبر للحفاظ عليه (Mesch and Monar, 1998). من هنا، يحقّق إدخال المكان في صلب العملية التعليميّة ربخًا بيئيًا مهمًّا، يتمثّل في تعزيز بعض القيم عند الطالب، مثل الشعور بالانتماء والتعلّق بالمكان. وهو يولّد الرغبة في الحفاظ عليه وعلى الطبيعة فيه من أجل الأجيال القادمة، ومن شأن ذلك كلّهُ أنّ يحقّق الاستدامة.

أسس التعلّم المبنيّ على المكان

التعلّم المبنيّ على المكان نمط من أنماط التعلّم في الهواء الطلق، خارج الغرف الصفّيّة. لكنّه ينفرد عن سائر أنماط التعلّم في الخارج بمجموعة أسس تميّزه، ولا بدّ من مراعاتها لتحقيق النجاح. وأشار (Sobel 2005) إلى هذه الأسس، ذاكّرًا منها:

1. اختيار مكان من البيئة المحيطة يحمل وقعًا ومعنى في نفس الطالب.
2. التعامل مع المكان على أنّه "النصّ التعليمي" الذي يتوجّب البحث في معالمه واستكشاف خفاياه، باتّباع نهج واضح متّفق عليه. يشمل ذلك:
 - سيرورة عمل متواصلة، وليس لقاءً أو مسارًا يتيّمًا.
 - استخدام استراتيجيّات البحث الذاتي والتعلّم الشائق والفعّال استخدامًا حيًّا بين أحضان المكان.
 - البحث في هويّة المكان من زواياه المختلفة، مثل البحث في جوانبه التاريخيّة، أو أبعاده الثقافيّة والتراثيّة، أو معطياته الجغرافيّة، أو التنوّع الحيويّ فيه...
3. الإسهام في صقل الهوية البيئيّة المحليّة وصياغتها.

وفي الحديث عن الهوية البيئيّة، نجد أنّ (Brown 2016) يمنحها ثقلًا وطنيًّا، إذ يعتبرها نتاج التجارب الذاتيّة التي يمرّ فيها الإنسان في تعامله مع المكان، وكلّما كانت هذه التجارب ذات وقع إيجابيّ في نفسه، زاد حبّه للمكان وتعاضم شعوره بالانتماء إليه. تتحدّد ملامح الهوية البيئيّة عندما يصبح المكان عنصرًا مهمًّا من عناصر الانتماء، حيث يتطوّر الشعور بالمسؤوليّة تجاهه، وبضرورة الحفاظ عليه. يتحقّق ذلك بالانخراط في المشاركة الفعّالة بتأدية أعمال تخدم المجتمع المحليّ.

أهميّة التعلّم المبنيّ على المكان وأهداف تطبيقه

تكمن أهميّة هذا النمط التعلّميّ عامّةً، وفي مدارسنا العربيّة على وجه التحديد، في أمرين:

1. الدراسة في الهواء الطلق، تحت قبة السماء وبين أحضان الطبيعة، من دون أن يكلفنا الأمر وقتًا أو جهدًا أو مالًا، على النحو الذي يقتضيه تصميم حيّز تعليميّ من الطراز الحديث.
2. يسهّل تطبيقه، فهو متاح للجميع، حيث يرتبط التعلّم هنا بتحديد هويّة المكان، مثل عين ماء، أو حرش، أو وادٍ، أو بئر، أو معصرة عنب، أو نواة البلد، أو بيت عربيّ فلسطينيّ، أو شجرة مُعَمّرة، أو مقام... ومن المعروف أنّ مواقع مدارسنا العربيّة بمعظمها منسجمة مع الطبيعة، ومتداخلة مع نسيج البيئة في المحيط القريب.

أما الأهداف التي يمكن بلوغها بتطبيق هذا النمط من التعلّم، فتكمن في الآتي:

1. ترسيخ قيم الاستدامة: التعلّم المبنيّ على المكان يطوي بين ثناياه قيمًا عليا، منها تقوية الشعور بالانتماء، وتعزيز الهوية البيئيّة المحليّة، والحفاظ على الطبيعة.
2. التنوع في أساليب التعليم وكسر الروتين: التعلّم المبنيّ على المكان يوفّر للطالب فرصة كسر روتين التعليم التقليديّ. وهذا أمر يرفع من مستوى دافعيّة التعلّم، ولا سيّما أنّ الآليّة المُعتمَدة هي المشاركة الفعّالة، والبحث في هويّة المكان من مختلف زواياه، بالاعتماد على التجربة الذاتيّة الميدانيّة، وطرق الاستكشاف، والنشاطات الشّيقة الجذّابة.
3. تعلّم ما يُعنى الطالب به: التعلّم المبني على المكان يتمّ ضمن حيّز في البيئة المحيطة بالطالب. أي أنّ الطالب يبحث في أبعاد مختلفة لمكان يحمل معاني خاصّة، تمسّه على المستويين الذاتي والجمعيّ.

أمثلة على التعلّم المبنيّ على المكان

روضات المزارع في النرويج

بُنيت الروضات ضمن الأراضي التابعة للمزارع، حيث التعلّم يركّز إلى التجارب الذاتيّة التي يعيشها الطالب أثناء تواجده في الحظائر والحقول والبحيرات والجداول. تُطبّق آليّة التعلّم المبنيّ على

المكان بتنظيم برنامج أسبوعي، دأب معدّوه على دمج الحياة الطبيعيّة للمزرعة بالمنهاج التعليميّ، مثل التعلّم عن دورة حياة الحيوانات الداجنة، أو ظروف نموّ النباتات، أو أنواع التربة والصخور، أو العمليّات الحسابيّة، وذلك ببيع منتوجات المزرعة في الأسواق القريبة... والأمثلة لا تنتهي وتتعدّى حدود الخيال (Cohen & Rønning, 2017).

مدارس الغابات في بريطانيا واسكتلندا

بالإضافة إلى تعلّم المضامين عن مجالات مختلفة بين أحضان الغابة، تستغلّ هذه المدارس الغابات لتنظيم مناسبات ومشاريع وأمسيات فنّيّة وأدبيّة. تتمثّل رؤية هذه المدارس في ضرورة مواكبة الطلّاب عن كُتب التغيّرات التي تمرّ فيها الغابات، فيهتمّون بإدارة شؤونها ويؤدّون دورًا فعّالًا في الحفاظ عليها (Archimedes Training, 2008).

* * *

نخلص ممّا سبق إلى أنّ هناك من يرى في واقع مدارسنا بلاءً، وهناك من يبحث في كومة البلاء عن إبرة ينسج بها مبادرات إبداعيّة لمواجهة التحدّيات. إذا لم تكن تطوّرات التعلّم التي توصّلت إليها شعوب العالم في أقصى بقاع الأرض في متناول اليد، فعلينا أن ندرك أنّنا لا نحتاج أحيانًا إلى أكثر من النظر حولنا، لنجد الحلّ على مرمى حجر.

عفتّ مواسي حمزة

طالبة دكتوراه في الجغرافيا وعلم البيئة فلسطين

المراجع

- Archimedes Training. (2008). *Forest Schools OCN Level 3 Handouts and Portfolio*. Sheffield.
- Cohen, B. J. & Rønning, W. (2017). Place-based learning: making use of nature in young children's learning in rural areas in Norway and Scotland. *Calderon's Cedex*. 37(103). 393-418.
- Mesch, G. S., & Manor, O. (1998). Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and Behavior*. 30. 504-519.
- Powers, A. (2004). An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. *The Journal of Environmental Education*. 35. 17-32.
- Sobel, D. (2005). *Place-based education: connecting classrooms & communities*. Great Barrington. MA: Orion Society.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia, Englewood Cliffs*. Prentice-Hall, NJ.

من التقرير النهائي لمخرجات المراجعة والتأمل الخاص بمجلة منهجيات

"دائمًا نجد صعوبة في تحديد مقالات لطلّابنا في الجامعات باللغة العربيّة، اليوم أصبح ذلك ممكناً من خلال منهجيات" (محاضرة في جامعة، لبنان)

"منهجيات مساحة واقعية من أرض التعليم وليس أبراجه العاجية" (منسق برامج، الأردن)

"أنا بشكل عام لدي صعوبات في التعبير عن نفسي باللغة العربيّة، وكان يلزمني الخوف من أن أخطئ، لكنّ التجربة في منهجيات أعطتني الثقة بأنني أستطيع، وشجّعني على الاستمرار في تجربة الكتابة" (معلّمة علوم، لبنان)

"كنت فخورة بنفسي أنّي وجدت اسمي في مجلة رسمية: معلّمة لغة عربيّة/ الدوحة"

في يوليو/ تمّوز 2022، قرّرت الهيئة التأسيسية لمجلة منهجيات القيام بمراجعة وتأمّل في رحلة المجلة/ المنصة، بالاعتماد على أعدادها التسعة التي نشرتها منذ انطلاقتها. كان الهدف فهم آراء القائمين على المجلة ووجهات نظرهم، من أعضاء الهيئة الاستشارية والمساهمين والمتابعين، وبالتالي تحديد المخرجات والتوصيات التي من شأنها صقل عمل المجلة والمنصة في الفترة القادمة، ورسم الخطط المستقبلية لهما. في ما يلي مقتطفات من التقرير النهائي لمخرجات المراجعة والتأمّل، نضعها بين أيدي قرائنا ومساهميننا، استكمالاً لمبدأ الشراكة بيننا جميعاً في هذا المشروع الرافع راية تطوير التعليم في العالم العربيّ.

غايات المراجعة

تمحورت مراجعة منهجيات حول الغايات/الأهداف الآتية:

- التعرّف إلى آراء المساهمين والمتابعين في ما يخصّ المجلة/ المنصة بشكل عام، وتجربتهم في الإسهام/المتابعة بشكل خاصّ.
- التأمل في رحلة منهجيات والوقوف على أهمّ المحطّات والمنجزات التي حققتها المجلة.
- تحديد التحدّيات التي تواجه عمل المجلة/ المنصة والتوصيات المرتبطة بها.
- التعرّف إلى تطلّعات المساهمين والقائمين على منهجيات للمرحلة القادمة من عملها.

تضمّنت المراجعة أدوات كميّة وأخرى نوعيّة، شملت:

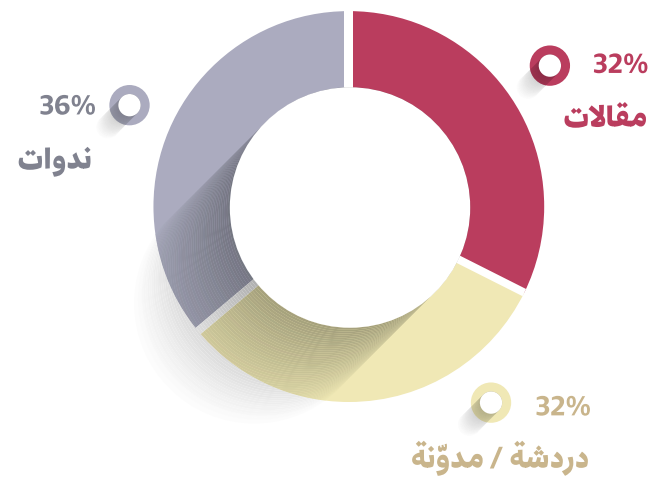
- ثلاث مجموعات تركيز مع مساهمين في المجلة والمنصة من بلدان مختلفة في الوطن العربيّ
- مقابلات فردية لأعضاء الهيئة التأسيسية
- استبياناً (نوعياً) لأعضاء الهيئة الاستشارية، استجاب له ثمانية أعضاء
- استبياناً للمساهمين/ المتابعين لمنهجيات، استجاب له 167 مساهماً/ متابعاً

من هم المُسهِّمون في منهجيات؟

تمّ تحليل البيانات الموجودة في قاعدة بيانات منهجيات عن المساهمين في الأعداد التسعة الأولى، وكانت على النحو الآتي:

- أسهم في منهجيات خلال الأعداد التسعة الأولى 290 تربوياً من معظم الدول العربيّة.

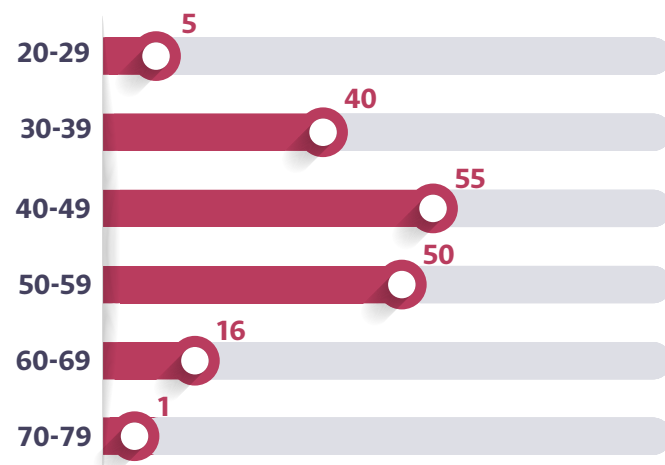
- 59% من المساهمين كانوا من النساء (171) 41% من الرجال (119).
- يشكّل المُسهِّمون من الأردن ولبنان وفلسطين 59% من مساهمي منهجيات في الأعداد التسعة الأولى.
- أمّا بالنسبة إلى نوع الإسهامات، فموضحة بالرسم البياني:



وكان لافتاً أنّ 63 مساهماً (22%) نشر/ أسهم في منهجيات أكثر من مرّة.

المشاركون في الاستبيان من متابعي مجلة/ منصة منهجيات:

- استجاب للاستبيان الذي رُفِع على منصة منهجيات خلال شهر أغسطس/ آب 167 متابعاً/ مساهماً، وكانت صفاتهم الديموغرافية على النحو الآتي:
- 62% من المجيبين كانوا من النساء (103)، و38% من الرجال (64).
 - كانت النسبة الأعلى لمتابعي منهجيات من ضمن الفئات العمرية (40-59)، بينما كانت نسبة المتابعين ضمن الفئة العمرية 20 - 29 سنة منخفضة جداً.



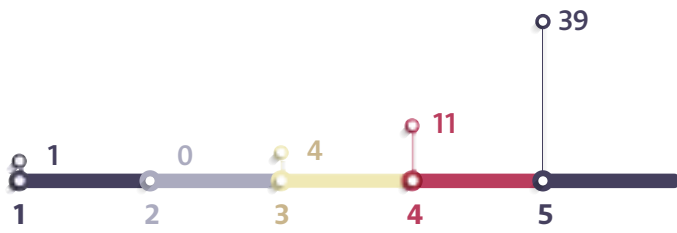
تجربة الإسهام في منهجيات

أشار 35% من المشاركين (57 مشاركًا) في الاستبيان بأنهم أسهموا بشكل ما في منهجيات، وقيم معظمهم تجربته بأنها ممتازة (39 مشاركًا)، أو جيدة جدًا (11 مشاركًا).

وظهر تقدير المساهمين لتجربة الإسهام في منهجيات جليًا في مجموعات التركيز، والتي أشار المشاركون فيها إلى أنه، ومن خلال العمل مع القائمين على المجلة، اكتسبوا مهارات في الكتابة باللغة العربية بشكل عام، وفي الجوانب الآتية بشكل خاص:

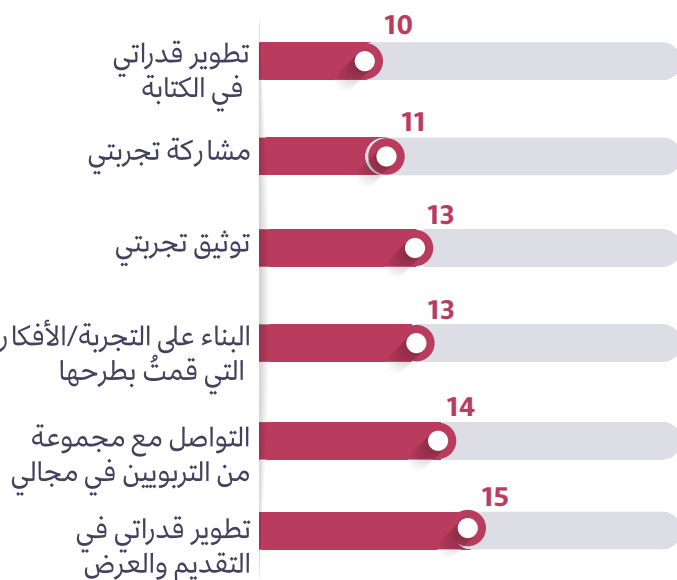
- تنظيم المحتوى وآليات التبويب
- اختيار العناوين المناسبة - الرئيسة والفرعية
- تبسيط المفردات والأفكار لتناسب مع المقال المهني أو المدونة
- استخدام مصطلحات ومرادفات مناسبة باللغة العربية

أقيم تجربتي



أما عن نتائج الإسهام في منهجيات، فنقرأ في الجدول

استطعت من خلال إسهامي



ما الذي يميّز منهجيات من وجهة نظر المشاركين في المراجعة/ التأمل:

أشار المشاركون في مجموعات التركيز إلى أن أهم ما يميّز منهجيات، أنها قريبة من المعلم العربي، فهي مساحة مهنية تسمح للمعلم يـ:

- توثيق التجربة بطرق عملية (غير معقدة).
- مشاركة التجارب/ الممارسات مع تربويين آخرين في العالم العربي.
- التعبير عن الرأي/ التجربة/ الخبرة/ التحدي الذي يواجهه التربويون/ المعلمون في سياق ما.

ومن أهم ما يجذب المشاركين إلى المجلة والمنصة أنها تحاكي التجارب العملية وواقع المعلم العربي؛ فهي سهلة القراءة/ المتابعة للممارس التربوي، وتحث المعلم/ الممارس على القراءة ومتابعة المستجدات في الحقل التربوي، وكذا التعبير عن تجربته/ رأيه من خلال الكتابة باللغة العربية. وتسهم منهجيات في التشجيع على التشبيك بين التربويين العرب وتبادل الخبرات في ما بينهم.

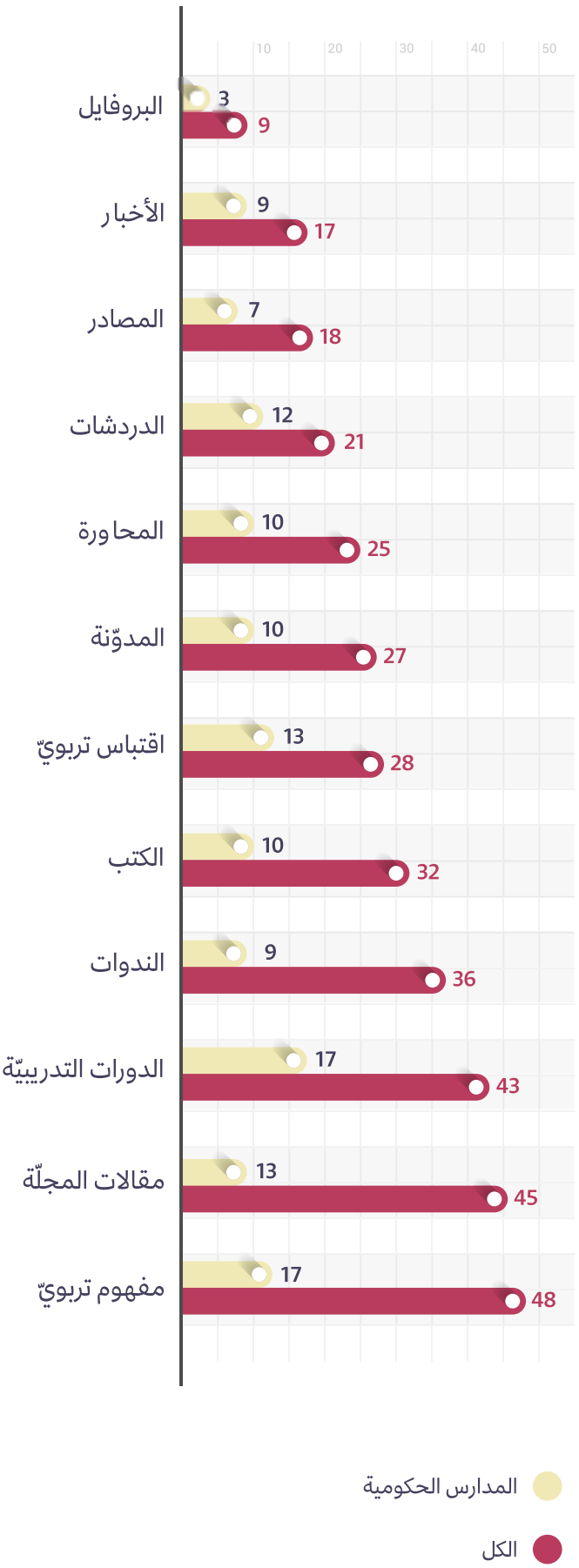
وأكد المشاركون على أهمية الكتابة والنشر باللغة العربية للممارسين التربويين في العالم العربي، الأمر الذي من شأنه أن يعزز استخدام المصطلحات/ المفاهيم التربوية بلغة عربية متجذرة، وتعريفها في السياق العربي، بالإضافة إلى:

- تقديم محتوى غني للتربويين والمهتمين بالتربية باللغة العربية، وبالتالي توفير مصادر متنوعة وعملية للمعلم العربي.
- تعزيز ثقافة القراءة لدى المعلم العربي.
- نشر المصطلحات/ المفاهيم التربوية باللغة العربية والتشجيع على استخدامها.

ما المواد التي يتابعها قراء منهجيات؟

شكّل الاستبيان عينة عملية من قراء منهجيات، وكشف موضوعات اهتماماتهم، والتي يظهرها الشكل الآتي:

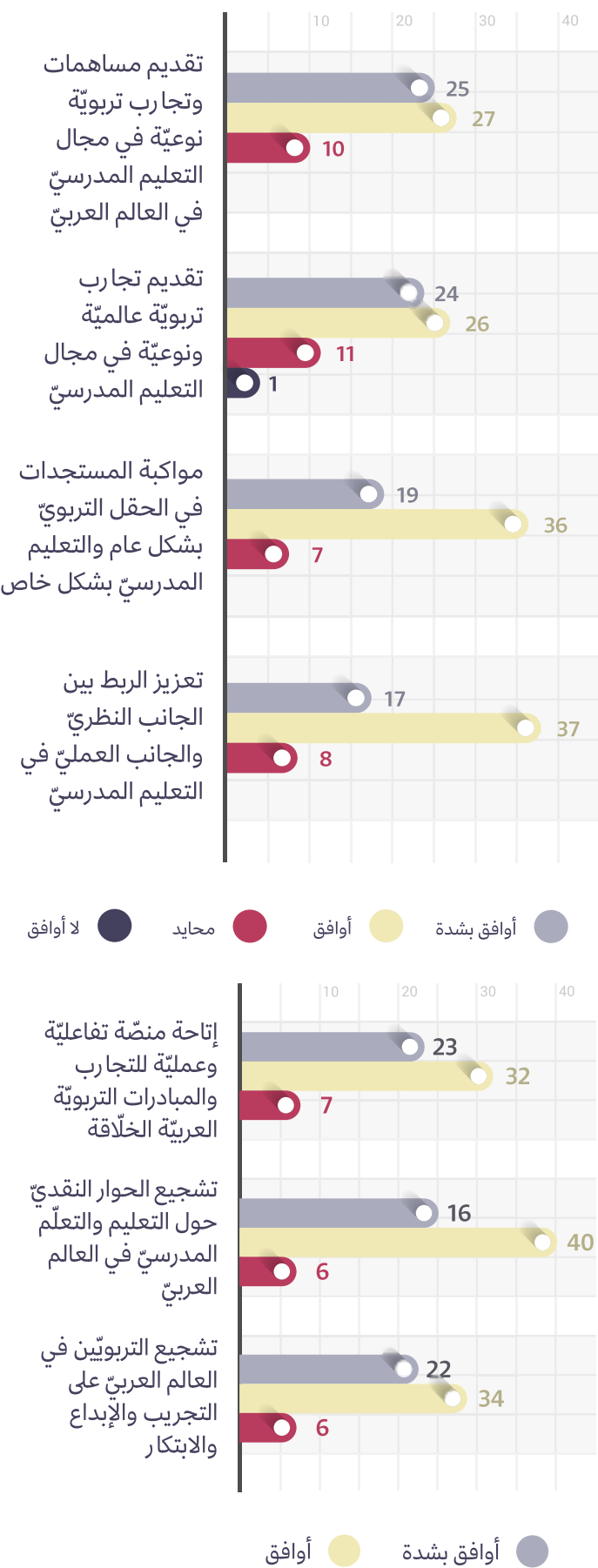
الباب / القسم



المدارس الحكومية

الكل

نجحت منهجيات في:



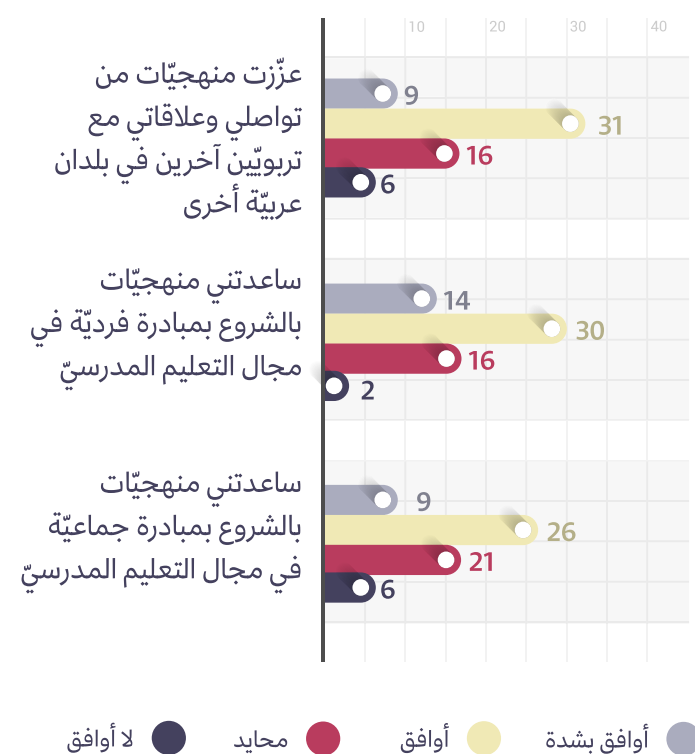
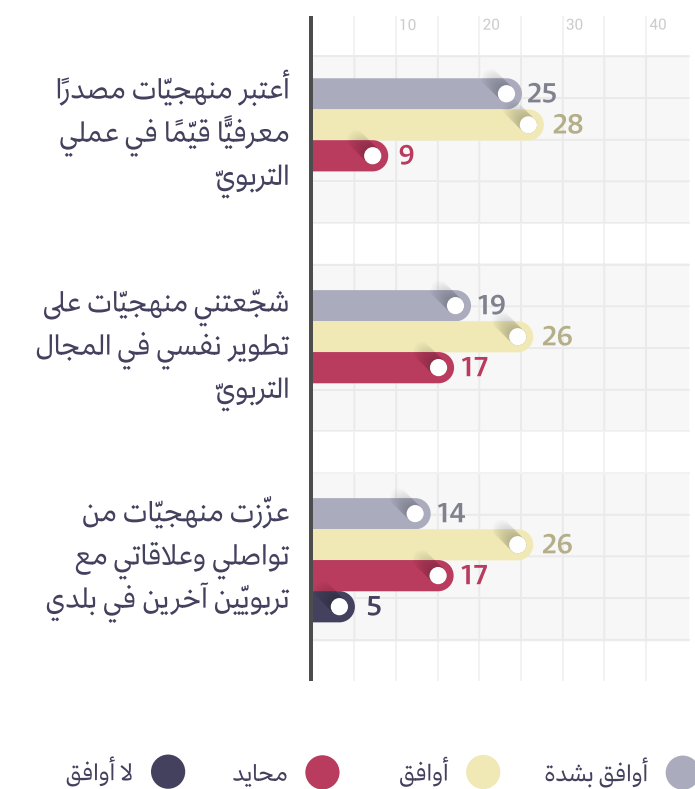
أوافق بشدة

أوافق

محايد

لا أوافق

من خلال اطلاعي على المجلة وتفاعلي مع المنصة:



من التوصيات/الاقتراحات العامة:

- من أهم التوصيات والتحديات لمنهجيات في المرحلة اللاحقة، هي أن تحافظ على هويتها ومستوى المحتوى المنشور على صفحاتها، فالاستمرارية بحد ذاتها تحدٍ وهدف رئيس.
- أهمية التركيز على ارتباط المحتوى بواقعنا في العالم العربي بشكل أصيل، وبالتالي اختيار مواضيع ملفّات تتعلّق بقضايا ذات سياق عربيّ (الأمثلة على ذلك شملت ثنائية اللغة والحرمان من التعليم في المناطق النائية في الكثير من الدول العربيّة).
- في ما يتعلّق بالندوات، أكّد المشاركون على أهمية الندوات ضمن عمل منهجيات، إذ إنّها تحمل بالإضافة إلى المحتوى الغنيّ، القدرة على التواصل مع التربويين، وإمكانية طرح أسئلة مباشرة، عدا عن إمكانية حضور الندوة في أيّ وقت كونها مسجّلة. وفي هذا الإطار، أشار المشاركون إلى إمكانية تناول موضوع معيّن ضمن سلسلة من الندوات، بدلاً من ندوة واحدة، لتتمكّن منهجيات من تغطية الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع كافّة، وبشكل أكثر تعمّقًا وتوسّعًا.
- أشار المشاركون إلى أنّ منهجيات، ومن خلال هذه المراجعة/التأمل، تقوم بنمذجة الأفعال والممارسات التي تدعو إليها وتطبيقها (التأمل والمراجعة والتفكير بالأهداف والغايات، وكذلك العمل بتشاركية مع أصحاب العلاقة). وعليه دعا المشاركون إلى نشر نتائج المراجعة/التأمل لتشجيع الآخرين على الفعل ذاته، ومشاركة الأفكار مع شريحة أكبر من المساهمين في منهجيات...

بعض الموضوعات المقترحة لملفات قادمة

- اقترح المشاركون ملفّات عديدة لأعداد منهجيات القادمة، منها:
- مراجعة/تحليل/نقد/فهم السياسات التربوية في العالم

- العربيّ، حيث ظهر هذا الموضوع بشكل متكرّر، وأكّد العديد من المشاركين على أهميّة تناول السياسات التربوية في العالم العربيّ من زوايا مختلفة، بما في ذلك الفهم والتحليل والنقد والتطوير.
- مقارنة الأنظمة التعليمية المختلفة في العالم العربيّ (المناهج الدوليّة والوطنية)، والمقارنة بينها من حيث المحتوى النظريّ مقابل المهارات الحياتيّة.
- ثنائية اللغة في العالم العربيّ، وأثر ذلك في نموّ اللغة وتطورها لدى الأطفال.
- الفنون في التعليم والتعلّم.
- أوضاع المعلّم في العالم العربيّ (ظروفه - حقوقه - من منظور مهنيّ وليس من منظور سياسيّ).
- إصلاحات المناهج في الأنظمة التعليمية العربيّة.
- اللغة العربيّة ومشكلات تعليمها.
- التعليم التحرّريّ - الراديكاليّة والتحرّرية في التعليم.
- الفروض والواجبات المدرسيّة...

تعلّم الطلاب عبر ممارستهم التدريس جايسون إبرل



لمهين تُقدّر مهاراتٍ مثل التعاون وحلّ المشكلات والإبداع".

يعرف المعلمون أنّ التعلّم سلسلة لا تنتهي، لذلك نحن ندرك تمام الإدراك أنّ المعلمين يدخلون حياتنا باستمرار ويغادرونها. وقد نقضي ساعات في ندوات التطوير المهني التي يُدرّسها خبراء، ولكن، في بعض الأحيان، يكون أفضل مُدرّسينا موجودًا في فصولنا الدراسية. نعلم جميعًا، أيضًا، أنّ أحد أفضل مظاهر إتقان مهارة مُعيّنة هو تعليم شخص آخر إتقان تلك المهارة.

درّس لتعلّم

يُعتبر قلب الأدوار في الفصل الدراسي واحدًا من أكثر الاستراتيجيات نجاحًا لتعزيز انخراط الطلاب في الدرس، والذي يمكن أن يعتمد في أيّ وقت؛ حيث يقوم المعلمون بإسناد مهمة التدريس إلى طلابهم. يشكّل الدرس التعليمي الفعّال في

نظري، القائم على المشروع والمُتمركز حول الطالب، نوعًا خاصًا من المشاريع التعاونية: إنّه محاضرة يُلقِيها الطالب. عزّزت هذه الاستراتيجية في صفوفنا انخراط الطلاب في التعلّم، ولا سيّما في نهاية فصل، أو نهاية العام الدراسي.

عايشتُ تجربتي الأولى مع محاضرات الطلاب في الكلية عندما كلّفني أستاذ الأدب بإعداد مشروع محاضرة تعاوني. كان المجال مفتوحًا أمام مجموعتي لاختيار موضوع المحاضرة وتقديمها لزملائنا، وتعليمهم درّسًا اجتهدنا في إعداده. أتذكر جيّدًا هذه التجربة بعد انصرام عقود من الزمن: لقد كانت تجربة تعليمية قوية، تركت في نفسي أثرًا لا يمحي حتّى يومنا هذا. واليوم، هدفي أن يحصل طلاب المدرسة الثانوية على فرصة مثيلة لا تُنسى.

يتميّز أسلوبنا الخاص في تكليف الطلاب بإعداد محاضراتٍ بأنّه بسيط ومباشر: في مجموعات صغيرة من ثلاثة أو أربعة طلاب، أحدّدهم أنا أو هم، يبحث الطلاب في موضوع يهمهم، ويعدّون محاضرة، ثمّ يقومون بتعليم درّس حُضروه بعناية للفصل بأكمله (ولي أيضًا). هنا يصبح الطلاب مُدرّسين، وبالتالي خبراء في موضوع بحثهم. وتكون لدى الطلاب مجموعة متنوعة من الاهتمامات للاختيار منها: إلقاء محاضرات حول تحليل الزمن والذكرى في الشعر الرومانسيّ، أو عناصر السيرة الذاتية في مقالات فرجينيا وولف، أو الاستراتيجيات الخطابية لرؤساء الولايات المتحدة أو قادة العالم.

تقوم المجموعات، أيضًا، بإعداد تقييمات واختبارات لتقديمها إلى طلاب الفصل الدراسي. وتجيب عن مجموعة متنوعة من الأسئلة لاختبار معرفة أعضائها بالموضوع المُختار. وغالبًا ما يقوم الطلاب بتكليف زملائهم بإنجاز واجبات منزلية. أخيرًا، يتأمّل كلّ طالب ذاتيًا تجربة التعلّم هذه. وتكون هذه اللحظة مناسبة للكشف عن الأعمال الداخلية المرتبطة بحركة المجموعة، مثل ما الذي نجح أو لم ينجح، ومَن قام بكلّ العمل، وما إلى ذلك.

والنقطة الأهم في العملية، أنّ الطلاب لا يقتصر تعلّمهم من المحاضرات التي يلقونها، على المهارات الأساسية مثل البحث، والاستيعاب القرائي، والعرض الشفهي، والتفكير؛ بل إنّها تُوفّر لهم إحساسًا بامتلاك التعلّم، ما يُشجّع فضولهم الجماعي.

إنّ محاضرات الطلاب تُعلّم المُحتوى، ومجموعة متنوعة من المعارف المشتركة بين المناهج الدراسية.

أما بالنسبة إلى المعلم، فثمة مُقابل مُجز، هو غبطته، يتمثّل في رؤية مجموعة من طلابه وهم يُحاضرون أمام طلاب آخرين، بل رؤيتهم يُصبحون مُعلّمين مُتعلّمين للآخرين. ولا ينبغي أن يقتصر الجمهور على زملاء الطلاب؛ فقد قمّت عدّة مرّات بدعوة زملائي من مُعلّمي اللغة الإنجليزية، ومُعلّمي الدراسات الاجتماعية، ومديري المدارس، وغيرهم من الإداريين، ليكونوا "الطلاب" عند طلابي المُحاضرين.

أثناء إلقاء أحد الطلاب محاضرةً حول الربط بين الأفكار الرئيسة لدى جون كيتس وف. سكوت فيتزجيرالد، استجوب مُدرّس اللغة الإنجليزية طلابي بسلسلة من الأسئلة الصّعبة، أجاب عنها المُحاضرون بثقة وثبات. إذا كنّا نأمل في غرس محبة التعلّم مدى الحياة في طلابنا، ألن يكون من الجيد غرس محبة التدريس في نفوسهم أيضًا؟

يمكن توظيف محاضرات الطلاب بأساليب مُدهشة. في مدرستي، خُصّص قسم الدراسات الاجتماعية مشروع محاضرة يمتدّ على مدار العام. تُحدّد المجموعة قضية يُواجهها مجتمعنا، محلّية أو وطنية أو عالمية، ثمّ تبحث في الحلول المُحتملة لهذه المشكلة. تعقدّ المجموعات المُقابلات، وتجمع المعلومات، وتُحدّد خطة التصميم، وتستعدّ لإلقاء المحاضرات. في نهاية العام الدراسي، نعقد ندوةً مسائية تُحاضر فيها كلّ مجموعة أمام زملائهم والمعلّمين وأعضاء من المجتمع. يُوفّر نشاط إلقاء المحاضرة هذا، والذي يستمرّ مدّة عام، تجربة تعليمية دائمة الأثر، تجمع بين الإلمام بالمحتوى والمهارات العملية الواقعية.

توفّر المحاضرات التي يلقِيها الطلاب أمام المعلّمين مُنتجًا يعكس تنوّجًا لتعلّم الطلاب، ما يسمح لنا بدمج العديد من المهارات المهمة في مشروع جامع واحد. وربما الأهم من ذلك، أنّ محاضرات الطلاب تُعلّم إلى جانب المهارات الخاصة بالمحتوى، مهارات واقعية ملموسة مثل التعاون، وحلّ المُشكلات، وحلّ النزاعات، والتواصل، والبحث. وهي مهارات ستبقى راسخة لدى طلابنا في المستقبل.

Originally published (June 24, 2020) on Edutopia.org. [The Benefits of Having High School Students Learn by Teaching] 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 المجلَّة

فصول

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

Sustainable Education

التعليم المُستدام

في الطريقة التي نرى بها التعليم والتعلم، بناءً على رؤية أكثر إيكولوجية أو علائقية للعالم (El-Haggar & Samaha, 2019). فضلاً عن ذلك، هو تعليم ديمقراطي، يسعى إلى وضع التعليم في يد المعلمين والمتعلمين والمجتمعات بدل الحكومات والشركات، ويدعم القيم الأساسية وحق تكافؤ الفرص للجميع، ويؤكد على جعل التعلم ذا معنى، وجذاباً، وتشاركياً، بدل أن يكون تنفيذياً، وسلبياً، وتقريرياً (Sterling, 2001).

نتج التعليم المُستدام عن تلاقح عدد من تيارات الفكر والممارسة عرفها تاريخ التعليم، من بينها: التعليم الإنساني، والنزعة التقدمية، والتعليم الشمولي، والتعليم التحرري. وأسهمت فيه شخصيات بارزة من أمثال مونتسوري (Montesori)، وشتاينر (Steiner)، وديوي (Dewey)، وروجرز (Rogers)، وفرييري (Freire).

مستويات النظام المختلفة؛ كما أنه دائم كونه يعمل بشكل جيد بما يكفي من الناحية العملية، ما يجعل هذا النوع من التعليم مرشحاً للاستمرار (Sterling, 2003).

عُدّ التعليم المُستدام نموذجاً متقدماً من أنواع التعليم المعاصر المتمركز حول البيئة، ظهر بعد مفهوم "التعليم للحفاظ على الطبيعة" (Nature conservation education) و"التعليم البيئي" (Environmental Education). وهو يركز على زيادة إشراك المواطنين في قضايا التنمية المستدامة، وزيادة فهم الروابط بين البيئة والاقتصاد والثقافة، وكيفية تأثير الممارسات اليوم في الأجيال القادمة (التقرير العالمي لرصد التعليم لليونسكو عام 2016).

مفهوم "التعليم المُستدام" ليس مُجرّد "إضافة" بسيطة لمفاهيم الاستدامة إلى المناهج الدراسية، لكنه تحول ثقافي

التعليم المُستدام نموذج تعليمي، يهدف إلى إرساء قانون الاستدامة لدى الطلاب، ونشر القيم بين المدارس والكليات والمجتمعات، وإحداث تحول في الثقافة التعليمية عبر تطوير نظرية الاستدامة وممارستها بطريقة ناقدة. من هنا، يُعتبر التعليم المُستدام نموذجاً تحويلياً، يُقدّر الإمكانيات البشرية ويحافظ عليها، ويُمكنها من تحقيق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (Sterling, 2001).

تتميز كلمة مُستدام في "التعليم المُستدام" بأربعة توصيفات، هي: استدامته التفكير والممارسة التعليميين، وقابليته للدفاع عنه، وأنه صحي، وهو دائم. فالاستدامة تساعد على بقاء الناس والمجتمعات والنظم الإيكولوجية؛ وتفيد قابلية التعليم المُستدام للدفاع عنه إمكانية تبريره تعليمياً وأخلاقياً، وأنه تمكن ممارسته بتكامل وعدالة واحترام وشمولية؛ وهو صحي لأن التعليم المُستدام في حد ذاته نظام قابل للتكيف والحياة، يُجسد ويُغذي العلاقات الصحية، ويبرز على

المراجع

- El-Haggar, S., Samaha, A. (2019). *Roadmap for Global Sustainability – Rise of the Green Communities*. Springer Nature Switzerland AG. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14584-2>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Green Books, Totnes.
- Sterling, S. (2003). *Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education. Explorations in the Context of Sustainability*. Ph.D. Thesis, Bath: University of Bath.

فاقدُ التعلّم بسبب كوفيد-19: إعادةُ بناء التعلّم الجيّد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

صدر تقرير "فاقد التعلّم بسبب كوفيد-19: إعادة بناء التعلّم الجيّد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، صدورًا مشتركًا، عن اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي، سنة 2022. وكان الغرض من وراء إصداره توفير دليلٍ منهجيٍّ يصفُ كيفية تأثير تعلّم الطلاب بالاضطرابات التي سببتها جائحة كوفيد-19، ويعرّضُ مخرجات تدابير الاستجابة التعليمية التي أطلقتها الحكومات لاستعادة فاقد التعلّم، ويخلق تجربة تعليم جيّدة يختبرها جميع المتعلّمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

قدّم التقرير مجموعة من البيانات، المتعلّقة بإغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وطبيعة الاستجابة التعليمية لكوفيد-19، وفاقد التعلّم المُحتمل المرتبط بالجائحة. وأكّد أنّ هذه البيانات خلاصة اعتماد نماذج محاكاة كوفيد-19 التي أصدرها البنك الدولي سنة 2020، لمعينة التأثير الذي يُحتمل أن يُخلّفه إغلاق المدارس في عددٍ من نتائج التعلّم، تمهيدًا لمواجهة تبعات فاقد التعلّم المُحتملة وتحليلها.

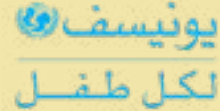
عرّض التقرير عرضًا مُفصّلًا المنهجية التي اتبعتها برامج المحاكاة والبارامترات المستخدمة فيها لرصد تداعيات إغلاق المدارس، ودرجة فعالية تدابير التخفيف التي نهجتها حكومات دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وقد اعتمدت المنهجية المُتبعة ثلاثة سيناريوهات، هي: سيناريو تفاؤليٍّ (إغلاق ملحوظ للمدارس على المستوى القطري، وتطبيق تدابير التخفيف بفعالية عالية، وتوقّع أن يؤثّر الإغلاق الجزئي في 50

بالمائة من الطلاب). وسيناريو متوسط (إغلاق ملحوظ للمدارس على المستوى القطري، وتطبيق تدابير التخفيف بفعالية متوسطة، وتوقّع أن يؤثّر الإغلاق الجزئي في 75 بالمائة من الطلاب). وسيناريو تشاؤميٍّ (إغلاق ملحوظ للمدارس على المستوى القطري، وتطبيق تدابير التخفيف بفعالية ضعيفة، وتوقّع غياب الإغلاق الجزئي، واعتبار الإغلاق تامًا).

رصد التقرير نتائج المحاكاة، إذ توقّع أن يرتفع فقر التعلّم (عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه بحلول سنّ العاشرة) في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، جزاء تفشي جائحة كوفيد-19، بمقدار 9.4 نقطة مئوية؛ ورجّح زيادة نسبة الأطفال دون المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب؛ وتوقّع أن يُسجل فاقد المداخل مدى الحياة ما يقارب 0.8 تريليون دولار أمريكيّ بسبب فاقد التعلّم الناتج عن انتشار كوفيد-19 في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

وتطرّق التقرير إلى مجموعة من الدروس المُستفادة من تطبيق نماذج المحاكاة، من بينها: أهميّة تعزيز مُختلف الأساليب لضمان وصول جميع المُتعلّمين إلى التعلّم والخدمات على السواء، دعمًا لرفاههم؛ وحاجة المُعلّمين والأهل إلى الدعم لمواجهة التحديات الناشئة عن توقّف التعلّم الحضوري، والتحوّل نحو الأساليب الرقمية وسواها من أساليب التعلّم عن بعد؛ وضرورة توفير بيانات شاملة لتنظيم سبل الاستجابة ورصدها، ووضع الاستراتيجيات الآيلة إلى التخفيف من التداعيات، وإلى تعافي التعلّم.

قدّم التقرير مجموعة من التوصيات خصّت ثلاث فترات: فترة انتشار الجائحة، وفترة التعافي المُبكر، وفترة ما بعد الجائحة. في فترة انتشار الجائحة، أكّد التقرير على ضرورة الاستمرار في تحسين إمكانية الوصول إلى التعلّم عن بُعد والمشاركة فيه، وضمان فعالية التدريس والتعلّم، والتركيز على المهارات الأساسية، والحؤول دون تسرب الطلاب. كما شدّد على ضرورة تزويد المُعلّمين بالدعم والتوجيه للتعامل مع تحديات الجائحة وفُرصها، وتعزيز السياسات المعنية بالمُعَلِّم والاستثمار في المُعلّمين، وضمان مشاركة الأهل ومُقدّمي الرعاية باستمرار في استراتيجيات التواصل ونهج سياسات دعم واضحة وشاملة. وفي فترة التعافي المُبكر، أكّد التقرير على ضرورة ضمان إعادة فتح المدارس بشكل آمن استنادًا إلى قرار مبنيّ على أدلة، وإجراء تقييمات شاملة لتوجيه خطط التعليم، وإتاحة تزويد كافة المُتعلّمين بتعليم تعويضيّ جيّد، وتطبيق برامج تعلّم تعويضيّة واستلحاقية للتعويض عن فاقد التعلّم. وفي فترة ما بعد الجائحة أكّد التقرير على ضرورة تصميم سياسات تُتيح تسريع التعلّم لجميع المُتعلّمين وتنفيذها، بالتزامن مع بناء قدرة كبيرة على الصمود، وتعزيز التنسيق بين القطاعات، وتقديم الدعم الشامل لإعادة بناء نظم تعليمية مُنصفة وفعالة وقابلة للتكيف مع متطلبات المتعلّمين، وتحديد الآليات لتمويل سبل الاستجابة للجائحة في قطاع التعليم، ومُناصرة جهود الاستثمار الفعّال والمُجدي والمُنصف في هذا القطاع.



أكوان للتعلّم التكامليّ



النهج ضمن أنشطتها كافة؛ فالإلى جانب التركيز على اكتساب المهارات التقنية والحياتية أو الفنية المحددة التي تصبّ في الموضوع المحوريّ في كلّ نادٍ أو مخيم يُعقد، تُساند الأطفال ليكتسبوا القدرة على فهم مشاعرهم والتعبير عنها، ويتعرّفوا إلى كيفية التعامل معها. كما يتمّ التركيز على مهارات الإصغاء وصياغة الأسئلة الواضحة، وتقديم الحجج المنطقية للأفكار التي يُعبّر عنها، بالإضافة إلى التركيز على تنمية القدرات الجسدية واستكشافها. وهي تؤمن بالحاجة الماسّة إلى تربية الأطفال في مجتمعاتنا على احترام التعدّدية والاختلاف، لذا تسعى إلى استقبال أطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة ومن دول متنوعة، ليختبروا التنوع الموجود في العالم ويتعاملوا مع الاختلاف، ويبدلوا مجهودًا مشتركًا لتوفير بيئة مريحة للجميع. وتتطلّع أكوان، حين توفّر الإمكانات الماديّة في المستقبل، إلى تهيئة المساحة لاستقبال أطفال ذوي إعاقات حسيّة وحركيّة ونفسية - اجتماعية.

وتعتقد أكوان أنّ الأطفال لا ينشؤون في قويعات تنتهي عند حدود الأسرة، بل في مجتمعات أوسع تتضمّن دوائر اجتماعية مختلفة، وتدعو الأطفال وأهاليهم، أو محتضنيهم،

إلى أن ينضمّوا إلى رحلة تعلّم جماعيّة، يشاركها المرّبون والمربّيات وأفراد المجتمع الأهليّ والعائلات والأطفال، إيمانًا من الفريق بأنّ تنشئة الأطفال عملية تشاركية. ويمثّل دور المرّبين والمربّيات وقدرتهم على تجسيد النهج الموصوف وممارسته، عاملين أساسيين في هذه الرحلة التربويّة، لذا تركّز أكوان على بناء أرضيّة تكافليّة نقدية بين الميسّرين والميسّرات، والمتطوّعين والمتطوّعات، وجميع البالغين وبالغات المشاركين/ المشاركات في الأنشطة مع الأطفال؛ فيواكبون ويساندون بعضهم البعض سعيًا لفهم تاريخهم الشخصيّ وما يجلبون معهم من تجارب إلى هذه المساحة، واستكشاف قدراتهم وحدودهم البشرية، وتطوير أدوات تساعد على فهم أنفسهم، وبالتالي على مساعدة الأطفال على إيجاد مكانهم في هذا العالم والتفاعل معه بحبّ واحترام ومسؤوليّة. تبني أكوان هذه الأرضيّة التربويّة المشتركة عن طريق اجتماعات متابعة وتقييم، ولقاءات مواكبة تربويّة دوريّة يبحثُ الفريق فيها ويجربُ تمارين وأدوات تربويّة مختلفة، كما يتعمّق في أنواع ردود الأفعال وأسبابها من خلال الأنشطة مع الأطفال، ويعبّر عن المشاعر المختلفة خلال العمل، ويتعامل معها بشكل فرديّ أو جماعيّ.



خبرات أعضائه وعضواته وامتزاجها مع خلفياتهم المختلفة. ينبع المشروع من الاعتقاد بأنّ المُجتمعات، في الواقع الحاليّ، بحاجة إلى مساحات تحويليّة متاحة لإعادة تخيل التعلّم والتربية من خلال التجربة. وتنطلق آليات عمل أكوان وتصميم برامجها من فكرة أنّ الفلسفة، والذكاء العاطفيّ والاجتماعيّ، وتشكّل الهوية، والمهارات العملية التي تحوّل المستهلكين/ المستهلكات إلى منتجين/ منتجات، والروابط مع الطبيعة، والعلاقة السليمة مع النفس والجسد، هي عناصر مفتاحيّة لاختبار طفولة صحيّة، وتمهّد لحياة واعية وأصيلة.

تواكبُ أكوان، من خلال نهجها التقاطعيّ: "عقل نقديّ، قلب مُحبّ، جسد صحيّ"، الأطفال في رحلة تنمية هذه العناصر الثلاثة بالتوازي وبطريقة متكاملة. وتطبّق هذا

مساحة نموّ وتطوّر آمنة ومحفّزة تعمل في عمّان- الأردن، تستقبل الأطفال واليا فعين/ اليا فعات (6-17 سنة) في أندية متنوّعة خلال العام الدراسيّ، وفي مخيمات صيفيّة خلال عطلة نهاية العام. تصمّم أكوان برامج متعلّقة بالزراعة الحضريّة، واستكشاف الكائنات الحيّة داخل المدن وخارجها، والمشي والتخييم في الطبيعة، والعمل ضمن فريق، والقدرة على اتّخاذ القرارات الجماعيّة، واكتساب مهارات عمليّة تدعم استقلاليّة الأطفال، والتعبير عن الذات من خلال تأليف الحكايات وسردها والمسرح والفنون الأخرى. كما تُساندُ قدرات الأطفال على التساؤل، والتأمّل بالعالم المحيط بشكل نقديّ.

وُلدت أكوان، رسميًا سنة 2020، قبل بداية جائحة كورونا بيضعة أيّام، وهي ناتج شغف الفريق بمفهوم التعلّم، وتراكم



محتوى الكتاب

يُقَدِّم كتاب "المنظومات التربويّة العربيّة والتحدّي المعرفي- مداخل للنقد والاستشراف" (الطبعة الثانية- 2017)، للباحث في سوسيولوجيا التربية رشيد جرموني، رؤية تحليليّة ونقدية واستشرافيّة لواقع المنظومات التربويّة العربيّة.

اخترنا هذا الكتاب لتقديم عرض مقتضب لمحتوياته، بالنظر إلى مجموعة من الاعتبارات، نذكر منها:

- مركزيّة الحقل التربويّ في التحوّل المعرفيّ والإصلاح التنمويّ الذي تشده أقطارنا العربيّة.
- الرؤية التكاملية التي يقترحها الكتاب في مقاربته للمنظومات التربويّة، بعيدًا عن منطق الاختزال والتجزئ السائد في العديد من الدراسات التربويّة.
- المقاربة المنهجية المعتمدة في الكتاب الجامعة بين التشخيص والنقد والاستشراف، وبين حقلين في علم الاجتماع، هما: علم اجتماع التربية وعلم اجتماع المناهج. فضلًا عن اعتماد الكاتب على مجموعة من التقارير الميدانيّة الدوليّة والعربيّة، مثل تقارير البنك الدولي ومنظمة الشفافيّة العالميّة وتقرير المعرفة العربيّ.

- ينطلق الكاتب من فرضيّة مركزيّة، محاولًا إثباتها في متن كتابه، تتمثّل في "أنّ فشل منظومات التربية والتكوين في المنطقة، ليس مردّه إلى ضعف الإمكانيّات الماليّة واللوجستيّة والموارد البشريّة اللازمة، بقدر ما يعود إلى غياب رؤية تنمويّة واضحة المعالم والأفاق". انطلاقًا من ذلك، نجد صاحب الكتاب يحاول الابتعاد عن التشخيص الاختزاليّ لأزمة المنظومات التربويّة العربيّة إلى النقد الجذريّ لها.

جاء الكتاب في خمسة فصول؛ في الفصل الأوّل "في تشخيص بعض مظاهر أزمة المنظومات التربويّة العربيّة، بين النزعة الاختزاليّة والرؤية النقديّة"، يكشف المؤلّف فيه عن الطبيعة المربّكة للأزمة التربويّة في الوطن العربيّ، والتي تتحكّم في إنتاجها طبيعة الاختيارات التنمويّة والتوجّهات السياسيّة الكبرى، ولا يمكن اختزال أسبابها في عوامل جزئيّة. ذكر الباحث عددًا من مظاهر هذه الأزمة البنيويّة، مسترشدًا بأرقام ومؤشّرات إحصائيّة. منها: الفشل في تعميم التمدرس في المستويات كافّة، وضعف المعارف الأساسيّة لدى الطلّاب، وضعف الدعم التربويّ رغم ارتفاع الميزانيّات المرصودة للتعليم في البلدان العربيّة، وعدم تكافؤ الفرص في التعليم، فضلًا عن التصنيف المتدنّي للجامعات العربيّة دوليًّا، بالإضافة إلى ضعف الأداء التربويّ للمعلّمين.

لكن، لا يمكن فهم هذه المظاهر، بحسب وجهة نظر المؤلّف، من دون الرجوع إلى العامل السوسيو- سياسيّ المتعلّق بطبيعة الاختيارات التنمويّة الاستراتيجيّة التي تتحكّم بنتائج المنظومة التعليميّة ومخرجاتها؛ والقائمة على تغليب معظم المنظومات التربويّة العربيّة منطق الكم (تضخيم أرقام النجاح بغرض الإفادة من المنح والقروض) على منطق الكيف، أي الجودة في المخرجات.

يقودنا ذلك إلى التساؤل عن طبيعة المناهج الدراسيّة المعتمدة في المدارس العربيّة؟ وهو ما يجيب عنه الكاتب في الفصل الثاني: "في سوسيولوجيا المناهج- وقفة نظريّة وتشخيصيّة مع المناهج الدراسيّة في المنظومات التربويّة العربيّة". تبرز نقطتان أساسيتان بصد محتوى المناهج العربيّة، أولهما: غياب التفكير النقديّ والإبداع في المناهج التربويّة العربيّة؛ إذ إنّ الغلبة تكون لمنطق الحفظ والتلقين، بدل تحفيز الطلّاب على الإبداع والتفكير النقديّ. وثانيهما: منهجيّة تدريس الدين في الوطن العربيّ. في هذا الإطار، درس المؤلّف بعض المقرّرات الدراسيّة في بلدين عربيّين (السعوديّة والمغرب)، معتبرًا أنّ إشكاليّة تدريس الدين في المدرسة العربيّة أهمّ الإشكاليّات المزمنة التي تؤثر في المخرجات القيميّة والثقافيّة، ليس في المنظومة التربويّة فحسب، بل والتنمويّة عامّة، مقدّمًا أمثلة من المناهج تؤدّي إلى تغذية التطرّف وتبتعد عن الحسّ النقديّ في بناء العقيدة بحسب وجهة نظر المؤلّف.

أمّا في الفصل الثالث، فيتوقّف الباحث عند "تجليّات ومستتبعات الأزمة التربويّة في النسيج المجتمعيّ والمعرفيّ والقيميّ". وفي صلب ذلك، التحوّلات القيميّة التي يشهدها السياق الراهن وتأثيراته في المدرسة والجامعة العربيّة، حيث رصد الباحث تراجع دور المؤسّسات التعليميّة في إنتاج القيم المجتمعيّة وإعادة إنتاجها، منذرًا بأزمة غياب المرجعيّات، ومؤكّدًا فكرته برصده شيوع مظاهر العنف في الوسطين المدرسيّ والجامعيّ، ووجود حالة من الإحباط السيكولوجيّ المدمّر، والذي أدّى إلى تعاطي المخدرات والكحول والتدخين. كما يشير الفصل إلى "التصحّر الفكريّ" الذي يطبع واقع البحث العلميّ، والذي يتجلّى في: غياب الجماعة العلميّة، وتهميش الباحثين، وعدم إشراكهم في السياسات العموميّة. يرجع الباحث سبب هذا التصحّر المعرفيّ إلى إجهاض المشروع التنمويّ والمراهنة على المشاريع الأجنبيّة من دون وعي نقديّ.

وفي الفصل الرابع: "في رصد بعض العوامل والأسباب المؤدّية إلى استمرار تأزم المنظومات التربويّة العربيّة"، يحلّل الكتاب أسباب

هذه الوضعيّة المتردّية، والتي تتوزّع إلى ثلاثة مستويات؛ تبرز في مقدّمتها العوامل السوسيو- سياسيّة، باعتبارها المدخل الأساس لنجاح العمليّة التنمويّة، وفي قلبها المجال التعليميّ-التربويّ، إذ إنّ إحدى الأسباب الرئيسة للفشل التربويّ سياساتُ الدول في هذا المجال، في ظلّ نسق التسلّط والاستبداد المهيمن على أغلب البلدان العربيّة، وغياب مناخ الحرّيّات الأكاديميّة وهيمنة النماذج التربويّة الغربيّة. ثاني هذه العوامل هي العوامل السوسيو- ثقافيّة المرتبطة أساسًا بالتمثّلات السلبية التي تكوّنت لدى فئات المجتمع ووسائل الإعلام تجاه المدرسة العموميّة. وتأتي أخيرًا العوامل السوسيو- تنمويّة المتعلّقة بنظرتنا إلى التنمية، أكانت أ نموذجًا مستوردًا أم إبداعًا واجتهادًا مجتمعيًّا ينطلق من الذات ويعود إليها؛ فيقدّم الفصل نقدًا لطبيعة تصوّراتنا للتنمية، والتي اختزّلت في ما هو تقنيّ- إجرائيّ، مبتعدة عن مفهوم التنمية الشامل، بما في ذلك تنمية التعليم والنهوض بالبحث العلميّ المنبثقين من رؤية فلسفيّة وتقاليد علميّة ووطنية تُشجّع على البحث الأساسيّ النظريّ.

في النهاية، يقترح رشيد جرموني في الفصل الخامس بعض "مداخل الإصلاح التربويّ" التي تتجاوز التحدّيات الآتية وتستشرف الرهانات المستقبلية. وهي، أوّلًا، المدخل القيميّ والفكريّ والفلسفيّ، أي هي الإطار المرجعيّ أو النموذج المعرفيّ الذي ينطلق منه الإصلاح التربويّ، والذي ينبغي أن يكون أصيلًا ومتجذّدًا في الآن نفسه، من خلال الاجتهاد في إبداع صيغة توافقية بين القيم الكونية والقيم الدينيّة الإسلاميّة. هذا ما أسماه بـ"القيم الثويريّة التي تؤهّل المدرسة والمجتمع". يأتي، ثانيًا، المدخل الاقتصاديّ والسياسيّ، بربط التربية والتكوين بالاقتصاد المنتج وتوطين المعرفة، بدل استيرادها استيرادًا جاهزًا. ويمثّل المدخل البيداغوجيّ ثالث هذه المداخل، والذي يكون باجتهاد خبراء التربية في إبداع نموذج تربويّ أصيل ومواكب لروح العصر، وتأسيس مراكز البحث والتفكير التي تهتمّ بإعداد الأبحاث والدراسات المقارنة، وتجديد العدة البيداغوجيّة. رابعًا، المدخل التنظيميّ والإداريّ من خلال صياغة قوانين مرنة ومواكبة التحوّلات. ويعدّ المدخل السوسيو- اجتماعيّ المدخل الأخير، والذي يتمّ بضمان تكافؤ الفرص، وتعزيز دور المدرسة في الارتقاء الاجتماعيّ.

زكرياء عريف

باحث ومدّرّس في التعليم الثانويّ المغرب

كيف يكون السؤال قويًا ذا معنى؟



السؤال الأساس القوي يجب أن يقود إلى دراسة عميقة مرتبطة بالمادة التي ندرّسها

يجب أن نتأكد من أنّ السؤال الأساس ذو قيمةٍ ومرتبطة بالمادة التي ندرّسها والصف الذي ندرّسه. يجب أن يختلف السؤال الأساس في مادة العلوم في الصف الخامس عن سؤال الرياضيات في الصف نفسه. تُساعد المادة والصف الذي ندرّسه على تحديد شكل الأسئلة، وعلى طرح أسئلة تثير التفكير وتساعد المتعلمين على إظهار فهم معقٍ.

السؤال الأساس القوي يجب أن يكون ذا معنى للمتعلّمين

يجب أن تكون الأسئلة الأساسية ذات معنى للمتعلّم، فأركان التساؤل تساعد على ذلك. اسأل المتعلمين: "هل السؤال الأساس ذو معنى بالنسبة إليكم؟" الإجابات ستكون غنيّة وشخصيّة. تُشجّع المتعلمين على مشاركة سبب اختيارهم تلك الأسئلة، وعرض إجاباتهم على الجمهور في نهاية وحدة البحث الحرّ. تُشكّل تأملات

المتعلّمين عامل جذب للحضور وفرصة للإبداع، ولمشاركة رحلة التساؤل.

على المتعلّمين، في فصلنا، التفكير تفكيرًا ناقدًا للإجابة عن الأسئلة الأساسية. يقومون بعملية بحثٍ مُعمّقة، ويتناقشون مع بعضهم، ويبتكرون إجاباتٍ جديدة ومُميّزة. نعرض هذه اللائحة من الخصائص المتعلّقة بالأسئلة الأساسية داخل الفصل:

- السؤال الأساس...
- يحثّ على التفكير العميق.
- يُشجّع على جمع المعلومات وتقييمها.
- إجابته فريدة.
- يساعد المتعلّمين على حلّ مشكلة.
- يساعد على ابتكار أفكار جديدة، بدل الإجابات المُعلّبة.
- يُشجّع على التفكير الناقد، وليس على الحفظ فقط.
- قد لا تكون له إجابة.

تساعد الأسئلة الأولية على صياغة أسئلة أساسيّة، تشجّع على التفكير والحصول على معلومات مختلفة: أيّ واحد؟ كيف؟ ماذا لو؟ لماذا؟ أجب؟

الأسئلة التي تبدأ بـ "ماذا لو؟" تساعد المتعلّم على استخدام معرفته السابقة لطرح فرضيات متعدّدة. الأسئلة التي تبدأ بـ "أجب؟" تساعد المتعلّم على اتّخاذ قرار أخلاقيّ أو عمليّ مستندًا إلى دلائل.

الأسئلة التي تبدأ بـ "لماذا؟" تساعد المتعلّم على فهم السبب والنتيجة. تساعد، أيضًا، على فهم العلاقات ومحتوى المشكلة.

نتشارك هذه اللائحة من الأسئلة الأولية مع المتعلّمين:

- ماذا سينتج إذا...؟
- كيف...؟

- كيف تصف...؟
- كيف تقارن... مع...؟
- ما العلاقة بين... و...؟
- ماذا سيحدث لو...؟
- كيف يمكنك تغيير...؟
- كيف يمكنك تحسين...؟
- ما شعورك نحو...؟
- لماذا تصدّق...؟
- ما رأيك...؟

- ما الخيار الذي كنت ستختاره؟
- ماذا كنت ستفعل فعلًا مختلفًا؟
- لماذا تشعر...؟
- كيف ستشرع في حلّ...؟
- إذا كنت في هذا الوضع، ماذا كنت ستفعل؟
- لماذا تدعم/ لا تدعم...؟
- ما الذي يمكن أن يتحسّن بشأن...؟

نطلب إلى المتعلّمين، من وقتٍ إلى آخر، استخدام تلك النماذج لصياغة أسئلتهم الأساسية، وتناقش معًا في مجموعات صغيرة أو جميعنا في مجموعة واحدة، الأمر الذي يساعدنا على تقييم مهارات المتعلّمين بطرح أسئلة أساسيّة جيّدة.

ماكينزي، تريفور، وبوشي، ريكا. (2022). *عقلية التساؤل*. (ترجمة: عزّ الدين، علي). إصدارات ترشيد التربويّة. ص 108-110.



محاورة مع د. ريما كرامي عكاري



- أستاذة مشاركة في الإدارة التربوية والسياسات والقيادة في قسم التربية في الجامعة الأميركية في بيروت.
- بكالوريوس في العلوم ودبلوم لتدريس العلوم للمراحل الثانوية.
- ماجستير الآداب في تعليم العلوم من الجامعة الأميركية في بيروت.
- دكتوراه في التربية من جامعة بورتلاند في ولاية أوريغون، مع تخصص في الإدارة والإشراف التربوي للمراحل K-12، ومع التركيز التخصصي في إدارة المدرسة، والتغيير التنظيمي، والسياسة التعليمية.
- رئيسة دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت.
- رئيسة اللجنة التنفيذية لشمعة (شبكة المعلومات التربوية العربية).
- عضو في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- مستشارة سابقة لمشروع دراستي ومشروع الإدارة التربوية في وزارة التربية اللبنانية.
- مديرة ومحقق رئيس في مشروع تمام، وهو مشروع بحثي تطويري مشترك أُطلق من خلال مذكرة تفاهم بين مؤسسة الفكر العربي والجامعة الأميركية في بيروت، للبدء بالإصلاح المدرسي والبحث عن كيفية بناء القدرات القيادية من أجل التحسين المستدام في المدرسة.
- قامت بتصميم وتنفيذ العديد من أنشطة التطوير المهني لمديري المدارس والمشرفين، سواء بشكل مستقل أو كجزء من مبادرات الإصلاح واسعة النطاق.

- ما أبرز الإشكاليات، برأيك، التي تواجه التعليم في العالم العربي؟

بدايةً أعتبر نفسي محظوظة لتقاطع مهنتي بشغفي ورسالتي، ما يجعلني أفاعل مع القضايا انطلاقاً من الهموم التي عايتها من خلال تجربتي، والقراءة والأبحاث، وكذلك ما عايشته من خلال مشروع "تمام". من هنا، أرى أنّ التعليم يعاني، أساساً، مشكلةً بنيوية. والإشكالية، ضمن هذا السياق، أنّ هذه المشكلة غير ظاهرة؛ بمعنى عندما لا يحقق المعلم أهدافه في الغرفة الصفية، نعتبر أنّ المشكلة من المعلم، بينما في الحقيقة يجسد هذا المثال مشكلةً بنية علينا إظهارها حتى نتمكن من تفكيكها، والتحاور لحل جزئياتها المختلفة.

في هذا الصدد، أعتبر أنّ أبرز الإشكاليات التي تواجه التعليم في العالم العربي وأكثرها صعوبة، غياب الحوكمة المناسبة للمعلم ولمهنة التعليم. نحن نفتقد حوكمة تتطابق وأهداف المعلمين ورسالتهم، ما يقود إلى ممارسات بيروقراطية هشة تعيق تحقيق هذه الرسالة كون هذه الممارسات غير مؤسّسة على حوكمة ملائمة. وهناك إشكالية أخرى من وجهة نظري، هي غياب مفهوم التشاركية؛ فنرى أنّ الفكر التشاركي المهني غائب من المدرسة إلى الجامعة إلى المؤسسة التعليمية الرسمية، ما يجعل عناصر العملية التعليمية ومن يعملون على تطويرها، ينشطون بشكلٍ فرديٍّ معزول من دون تنسيق وتناغم مع باقي العناصر. كما أعتبر أنّ موضوع غياب الاهتمام بالإشراف التربوي وغموض مفهومه هو إشكالية حقيقية تواجه التعليم في العالم

العربي. فالإشراف التربوي مفقود بمفهومه الحديث الذي يركّز على تنمية مهنية المعلم وقيادة العملية التعليمية نحو التجدد الدائم، وموجود في ممارسات أقرب إلى رقابة بوليسية عفا الزمن عنها، لا تضمن إطاراً تربوياً مهنيّاً واضحاً. أمّا الإشكالية الأخيرة فهي هُزال الهوية المهنية للمعلم؛ بمعنى أنّ النظرة إلى المعلمين ما زالت باعتبارهم منفّذين وعاملين وموظّفين لا مهنيين، بما يشمل هذا المصطلح من النظرة إلى إعدادهم، إلى شروط عملهم، وإلى تشجيعهم التعامل معهم كشركاء حقيقيين في العملية التعليمية.

كلّ هذه الإشكاليات (غياب الأدوات والحوكمة والتعامل القويم مع المعلم كمهني) قادت إلى تضيق أهداف العملية التربوية،

بحيث باتت عملية ميكانيكية معزولة عن رسالتها الأساسية وعن التنمية المجتمعية، وأصبح التربويون عاجزون عن الإسهام في بناء نظام تربوي فعال وخلق.

- كيف يُمكننا تقريب التصرُّم النقدي للباحثين في مجال التعليم إلى أرض الواقع؟

علينا، أولاً، أن نأخذ بعين الاعتبار أنَّ النظام التعليمي الذي نعمل ضمنه يدفع البُحَّاث التربويين إلى أن يكونوا فرديين، أكثر من دفعهم إلى الانخراط والمشاركة، وحتى قيادة التغيير ضمن العملية التعليمية. هذه الفردية، الموجودة ضمن السياقات المختلفة، خصوصاً الجامعات، تحمل أثراً سلبياً كونها لا تنعكس بأفعال وممارسات على أرض الواقع. وهنا، أود الإشارة إلى كون الجامعات مساحة لا تختلف كثيراً، من منحى الحوكمة والتطوير، عن المدارس، إلا بقرار وأشخاص محددين ونماذج محصورة، على غرار نموذج الجامعة الأمريكية في بيروت.

قناعتي أنَّ المجتمع العلمي التربوي يجب أن يقتنع بأهمية توظيف قدراته البحثية لإيجاد حلول عملية، أو ما يسمى نظريات تطبيقية (theory of practice) للمشكلات التي يواجهها الممارسون على المستويات كافة في القطاع التربوي. وهذا يستدعي جمع عمليتي البحث والتطوير، وتبني مقارنة تشاركية تنهي فوقية "الباحث" على "الممارس"، وتتمن الأفكار التي يولدها الأخير وتُترجم إلى ممارسات مبنية على الخبرة النابعة من السياق. هذه المقاربة تُترجم بفتح مساحة أوسع لدور الباحث التربوي، يتخطى اعتباره باحثاً من أجل البحث فقط، ليصير باحثاً إجرائياً، يقرب أغراض البحث من ممارسات المعلم لتحقيق تشاركية عملية بينهما، من خلال تماس مباشر وحوار دائم ليحدداً معاً الأولويات الاستراتيجية للتطوير والبحث. هنا يصبح إنتاج المعرفة مرتبطاً بمشكلات واقعية تواجه الممارس، ومرتبطة بأولوياته، للبحث عن إجابات مختلفة. وقد أدرك التربويون حول العالم أهمية هذا الأمر، وبدؤوا بترجمته

في مبادراتهم للإصلاح التربوي. أعتقد أنه، وفي سياق البلدان العربية، نحن في أمس الحاجة إلى اعتماد هذه المقاربة، لأنها تمنحنا الفرصة لنسهم في إنتاج معرفة فعالة ومتجذرة في إرثنا الثقافي.

- ما دور المدرسة في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع؟

للمدرسة دور مهم ومفصلي في الإسهام في التنمية، يتمثل ببناء الشراكات وعقدها مع محيطها. ربما أول هذه الشراكات يكون مع العائلات التي فوّضت المدرسة تعليم أبنائها، كون هذه الشراكة أساسية وسهلة العقد، وهي تتطلب التوافق على رؤية مشتركة تضع المدرسة في دور مركزي لقيادة عملية التنمية، وإرساء التناغم والتكامل مع كل المعنيين برعاية الطفل ليتحول إلى مواطن مسؤول ومنسجم مع محيطه وبيئته.

ومن الملاحظ أنَّ هناك تحوُّلاً جذرياً في هذا المجال في العالم، إذ باتت الشراكة بين المدرسة ومحيطها فكرة شائعة اليوم، وهناك نماذج ودروس وتجارب تمكن الاستفادة منها. من هنا، على المدرسة بكل أنواعها، حكومية أو خاصة أو غيرها، السعي لعقد الشراكات مع محيطها لتكون مجتمعية، أي مهتمة بالحفاظ على الحق الإنساني في التعلم، وغير محصورة بقضاياها اللوجستية مثل الاعتماد الرسمي، ودخلها الاقتصادي وغير ذلك. وبالطبع لا ننسى التأكيد على دور الحكومات في دعم المدارس ضمن هذه السياقات.

- كيف يُمكننا تطوير المعلم انطلاقاً من الاهتمام بشؤونه وتطويره المهني وأمانه الوظيفي؟

أود التفريق، مستهلاً، بين تطوير المعلم مهنيًا وإعداده تقنيًا. ما نحن بحاجة إليه في العالم العربي هو التطوير المهني للمعلم؛

تطويره مهنيًا بالارتكاز إلى هوية مهنية مختلفة. وبالتالي، إذا لم يتم الاهتمام بشؤون المعلم وأمانه الوظيفي وغير ذلك من الأمور، لن يحصل التغيير، بل من الممكن أن تنعكس محاولات التغيير إلى محاولات يائسة. لذا، يجدر بالتطوير أن يتم ضمن منظور شمولي، يأخذ بعين الأهمية ظروف المعلم وأوساطه المختلفة.

وإن أردنا النظر إلى الحالة الفنلندية أنموذجاً، نرى أنَّ المؤسسة التعليمية هناك سعت، على مدار 25 سنة، لتطوير المعلم أساساً لتطوير العملية التعليمية؛ فبات المعلم ممكناً اقتصادياً، وأمناً وظيفياً، ولديه مكانة بصفته خبيراً تربوياً. وبات الدخول إلى مهنة التعليم أمراً يحتاج إلى جهد ليس بسيطاً، ما استدعى تغييرات مختلفة على مستويات عديدة، أدت في المحصلة إلى تغيير جذري حقيقي في النظام التربوي وحوكمته وسياساته.

وقد يكون من الصعب تحقيق مثل ذلك في سياقات عربية، لكون المؤسسة تطلب من المعلم ساعات طويلة لعمله الأساسي، فكيف عليه أن يسعى إلى التغيير في خضم الضغط الذي يعانيه؟ لذا، من واجب المؤسسات التربوية أن تتخذ القرار في دعم عملية التطوير، وأن تؤمن ظروف انخراط المعلم فيها، خصوصاً أنَّ هناك نماذج مختلفة فعالة لتمكين المعلم وتطويره مهنيًا وفتح المساحة أمامه للتعلم المستمر. ولتحقيق ذلك، ربما يجب الاعتماد بدايةً، في ظل السياقات الصعبة للمعلمين في منطقتنا العربية، على البحث عن قصص النجاح ونمذجتها وتعميمها؛ فرغم الظروف الصعبة للمعلمين والمديرين على السواء، إلا أنَّ هناك قصص نجاح علينا الإضاءة عليها، واعتمادها نماذج تمكينية للمعلمين.

- ما دور المعلم في عملية التغيير؟

مع الفهم العميق لسياقات المعلمين الصعبة، إلا أنَّ التجربة برهنت أن تبني المعلم نظرة أوسع لدوره التربوي، وبناء قدراته

لقيادة التطوير المستند إلى المدرسة يمكنه من أن يستكشف المساحات الرمادية التي يستطيع أن يتحرك ضمنها، تمهيداً لدور أبعد يمتد حتى تغيير السياسات، وبناء نقابات تسعى لرسم حدود المهنة، وتذهب إلى مطالبات مختلفة نحو تطوير شروطها، ضمن نظرة نقدية ومسؤولية يجب العمل عليها باستمرار، وكذلك النضال والتضحية لتحقيق التغيير المأمول.

وفي هذا السياق، شكّلت جائحة كورونا مثلاً على أدوار المعلمين المختلفة المتحدية للواقع؛ فمعظم المدارس في الكثير من البلدان العربية كلبان وفلسطين والسودان، لم تمتلك منصات للدراسة عن بُعد، ناهيك عن افتقار الطلبة إلى الأجهزة الإلكترونية. إلا أنَّ معلمات ومعلمين كثيرين أخذوا زمام المبادرة وحققوا أهدافاً عديدة. هناك مجموعة معينة ابتكرت بروتوكولاً صحياً كمبادرة للوصول بأمان إلى الطلبة والمُضَي بعملية التعليم. ومجموعة أخرى وضعت منهاجاً جانبياً، وقرّرت تعليمه بما يتقاطع مع الواقع والحياة العملية. ومجموعة أخرى عزّزت عملية التعليم من خلال قنوات التواصل مع الأهل لتحقيق الأثر وتقليص الفاقد التعليمي.

- ما رأيك بوكالة/ فاعلية المتعلم، وهو موضوع ملف العدد من منهجيات؟ وضمن أيّ مجالات يمكن أن يكون صوت المتعلم ضرورة للتطوير المدرسي؟

بالنسبة إلى عملية التعلم، بات من المسلّمات أن يكون المتعلم فاعلاً في تعلمه، وليس مجرد طالب يتلقى التعليم أو وعاء له. والجانب الآخر للسؤال، واستقاءً من فلسفة جون ديوي المتمثلة بإعداد المتعلم ليكون مواطناً، تظهر أهمية المجتمع المدرسي في النظر إلى الطالب كمواطن لا كمتعلم وحسب، بما يمثل هذا الأمر؛ أي التعامل مع الطالب كمواطن، من مساحة للانطلاق وإعطاء الصوت للطلبة.

ولديّ مثال على ذلك: مدرسة طلبتها يعيشون ظروفًا اجتماعيّة اقتصادية صعبة، ودور المعلّمين في ظلّ هذا السياق الصعب كان قمعيًا. في هذه المدرسة، كان من الصعب التأسيس لإعطاء الطلبة صوتًا في صفوفهم المُختلفة، فاستخدمنا نشاطات ضمن استراتيجية تعليم تمتدّ إلى خارج الغرفة الصفيّة، في محاولة لجعل الطلبة شركاء في تطوير تعليمهم ومدرستهم. واكتشفنا أنّ أهمّ نقطة هي تعزيز مهارات الطلبة في التواصل بين عناصر المجتمع المدرسيّ مع خصائص كلّ نوع من أنواع التواصل كالتواصل بين الطلبة، وبين الطلبة والمعلّمين، وبين الطلبة والإدارة. وتجدر الإشارة إلى ضرورة تعزيز فكرة لجان الطلبة التي تضمن وجود فئة ممثلة عن الطّلاب تساهم في الحوار مع الإدارة والمعلّمين، وتوسّع قنوات التواصل بينهم، وتعطي الطلبة مساحة للعمل والفعل وتطوير شروطهم وبيئتهم للتعلّم، وصولًا إلى تعزيز دورهم كشركاء فاعلين في عمليّة تعلّمهم.

- ما العوائق الأساسيّة التي تواجه فكرة إعطاء المتعلّمين صوتًا؟ وكيف يُمكن تخطّيها؟

برأيي العائق الأساسيّ هو إقناع الطالب نفسه بأنّ هناك قواعد في البيئة المدرسيّة ليست بالضرورة متماثلة مع ما يحيط بها. ففي البلدان العربيّة التي تعاني الأزمات، يصبح من الصعوبة بمكان أن تستقي العمليّة التعليميّة أمثلة من الواقع المعاش، نظرًا إلى تفكّك البيئة الاجتماعيّة. لذلك تصبح المدرسة نموذجًا عن المجتمع المرتجى؛ فتصمّم القواعد لتعطي الطّلاب المساحة ليمارسوا فيها وكالتهم بتناغم مع متطلبات مجتمعهم المدرسي. ضمن هذه المقاربة، يجب فتح قنوات التواصل مع الأهل، حتّى يتمّ تحقيق التناغم بين صوت المعلّم وصوت الأهل، فلا يضيع الطالب بين الصوتين، خصوصًا أنّ لكلّ مساحة قوانينها: للبيت قوانينه وللمدرسة كذلك.

من الآليات التي يمكننا الاعتماد عليها لتخطّي العوائق: أوّلًا، مشاركة الطلبة في وضع قواعد وقوانين للمساحة المشتركة؛ وثانيًا، العمل على التواصل مع الطلبة، والتركيز على لغة الطلبة

وكيف يعبّرون عن أنفسهم، وكيف يتعاملون ويتفاعلون مع السلطة ضمن السياق المدرسيّ؛ وثالثًا، التعامل معهم كشركاء فاعلين. كما يجب التعامل مع قضيتين أساسيتين: الأولى هي فكرة الانضباط، وهذه فكرة علينا أن نتخلّى عنها بالمطلق، كونها خارجة من فكر قديم تقليديّ. والثانية هي إعداد الطلبة للتعامل مع الانتماء إلى الجماعة، وهذا مهمّ للحفاظ على التوازن. وبالتالي يُحافظ على مساحة من الحرّيّة الفرديّة إلى جانب هذا الانتماء إلى الجماعة، للحفاظ على هويّة الطالب وتنمية شخصيّته.

من الضروريّ أن يكون صوت الطالب واضحًا في تعلّمه، مع الأخذ بعين الاعتبار مراحل نموّه، وقدرته على اتّخاذ القرارات، وعلى الموازنة بين الأمور العاطفيّة والعقلانيّة. وبعد دراسة جهوزيّته على المعطيات السابقة، نبدأ تدريجيًا بإعطاء الطالب صوتًا ومساحةً لتطبيق كلّ المهارات التي نحاول تمرينه عليها، مثل أخذ القرارات. وبالطبع علينا ألاّ نهمل منحه مجالًا ليقوم بعمليّة البحث، ويختبر أنّ البحث عمليّة تعلّميّة مستمرة يعيشها الجميع، بما فيهم الزميل والمعلّم، خصوصًا ضمن السياق الذي يفرضه المجال الرقميّ من انخراط المعلّم نفسه كمتعلّم لتصميم تجارب تعلّميّة؛ فتتّسع مساحة الاكتشاف ويتساوى المتعلّم والمعلّم في عمليّة التعلّم وصورتهما، ما يعيد لها مصداقيّتها، وقدرتها على أن تمنح الطالب صوتًا حقيقيًا قائمًا على المحبة والصدق.

- أين كان مشروع "تمام" وأين صار اليوم؟ وإلى أين تريدون أن يسير؟

حين انطلق مشروع "تمام" كان هدفه الأساس إعداد المعلّم ليصبح باحثًا إجرائيًا. والغاية من وراء ذلك استكشاف حلول منهجيّة قابلة للتطبيق، لا أبحاث نظريّة فقط. لاحقًا، أخذ المشروع منحىً إضافيًا استجابةً للعوائق، يتمثّل بالتركيز على توظيف مهارات البحث الإجرائيّ ضمن اتّجاهين: تغيير الممارسات، وتطوير المدرسة. وهُنا كان دوريّ يتجلّى بشكل رئيس ضمن إثارة قضايا القيادة التربويّة والهويّة المهنيّة

والمهارات الجماعيّة للممارسين التربويين ومعالجتها. يؤدّي مشروع "تمام" هذا الدور التوسيعيّ لدور المعلّم، لإكسابه مهارات البحث الإجرائيّ، لئلاّ يتلع النظام التقليديّ المعلّم، ويقيّده أكثر، ذهابًا إلى عدم حصر العمل ضمن منطق التمكين على البحث، إنّما امتداده إلى بناء المهارات المُختلفة لترفد قدرة المعلّم على قيادة مشروع التطوير المستند إلى المدرسة.

وانطلقنا في تجربتنا من مدارس تجريبيّة خاصّة في ثلاث دول، إلى مدارس حكوميّة، لتنويع السياقات والتجارب، ولتثبيت أرضيّة صلبة نقف عليها. ومن الجميل في مسيرة المشروع أنّه لم يطرح فكرته المسبقة للإصلاح التربويّ ودعا إلى تطبيقها، إنّما طرحها على الممارسين التربويين ودعاهم كشركاء الى تطبيق الفكرة عبر تجربتها وفحصها في سياقات مُختلفة. وخلال هذه التجارب واجهنا صعوبات وتوقّفنا للتأمّل والتفكير والبحث لحلّها، وقمنا ببناء برامج استجابة لهذه الصعوبات، على غرار برنامج الشراكة مع الأهل الذي خرج من صعوبة واجهتنا في المدارس الحكوميّة في لبنان. كلّ ذلك مع الفهم المسبق أنّنا لا نسعى فقط لإنجاح التجربة بعينها ضمن جدول زمنيّ معيّن، إنّما لتحقيق أثرٍ مستدامٍ في المدرسة.

ومنذ عامين، انتبهنا إلى التطوّر الذي لحق بالمشروع، ضمن مركّباته المُختلفة، استجابةً إلى متطلّبات المدارس وحاجاتها. وأشير هنا إلى أنّ هذا التطوّر وتحقيق الأهداف جاء كذلك نتيجةً لفهم مانحي المشروع طبيعّة العمليّة التربويّة، ودخول المانح مع القائم على المشروع في نقاش وحوار مستمرّين لأقلّمة خطّة المشروع، بما يتطلّب من حاجات تخرج من أرض الواقع. واليوم، ومن تجاربنا المُختلفة، بات لدينا خزين معرفيّ بما يلزم المدرسة من خبرات ومهارات لتصبح مدرسة متجدّدة ذاتيًا. أومن بأنّ اعتماد الكثير من المؤسّسات التربويّة على نموذج الاعتماد الأجنبيّ، خطوة جيّدة في الوقت الحالي. ولكّني أحلم بأن تكون هناك نماذج من المدارس العربيّة تتخطّى تركيزها على لوجستيّات الاعتماد وغيرها، إلى قيامها بذاتها بوضع معايير للمدرسة، وتراجعها وتقيّمها كلّ فترة. وأتمنّى أن تتبنّى

المؤسّسة الرسميّة/ الحكومات نموذج المدرسة المجتمعيّة المتجدّدة ذاتيًا، وتفتح المساحة والمجال لبناء قدرات المدرسة المؤسّساتية لقيادة عمليّة التطوير، لقناعاتي بأنّ هذا أمرٌ داعم سيؤدّي إلى وضع برامج اعتماد توازي البرامج العالميّة، وتتفوّق عليها بتناغمها مع السياق العربيّ ومتطلّباته وأولويّاته.

أنا فخورة بأنّ مشروع "تمام" قد أصبح اليوم بمثابة مختبر حيّ، وهو ما اعتبره أمرًا نادرًا، كون أحد أهمّ العوائق في مجال البحث التربويّ هو توقّف مساحة تجريبيّة تطبيقيّة لهذه البحوث. وقد حقّق المشروع هذا الأمر بشكلٍ واقعيّ من خلال تجربته مع المدارس، فبات المجال أوسع أمام الأسئلة البحثيّة الجديدة، أو أيّ محاولات بحثيّة من شأنها تسريع تراكم المعرفة، وهذا بالطبع بفضل الشراكة والثقة مع المدارس.

لقد بات لدى المشروع اليوم إجابات مُختلفة مُعمّمة للاستفادة، يُمكن الاعتماد عليها كنقطة للانطلاق نحو الرؤية التجديديّة، على غرار برنامج قيادة التطوير المستند إلى المدرسة الذي يسعى، من ضمن أهدافه المختلفة، إلى تحويل المعلّم باحثًا إجرائيًا ومخطّطًا لمشاريع تطويريّة وقادرًا على تقيّمها. هذه المعرفة المستقاة من التجربة البحثيّة - التشاركية تُمثّل مدخلًا للقائمين على المشروع في حوارهم مع صانعي السياسات؛ إذ باتت مقارنة المشروع المُجريّة والمطبّقة، مساحة للحوار حول الإصلاح التربويّ وأساسًا لمبادرة أكبر تقدّم نموذجًا للإصلاح التربويّ تأخذ بعين الاعتبار دروس التجربة، ونجاحاتها، ومقاربتها المُختلفة.

- هناك حضور نسائيّ كبير واضح في الحقل التربويّ، هل يتوازي هذا الحضور الكميّ مع حضور نوعيّ على مستوى صناعة القرارات مثلاً؟

أوّلًا، أحبّ الاحتفاء دائمًا بهذا الحضور النسائيّ الكبير في الحقل، بالانطلاق من قناعة أنّ للنساء قدرة أعلى على التحقيق والإنجاز في مجال التطوير التربويّ لعدّة أسباب، أهمّها: أنّ

النساء لا يستعجلن النواتج والظهور، ومعتادات على التعامل مع التعقيدات المختلفة التي غالبًا ما تفرض عليهنّ بسبب غيابهنّ التاريخي عن مراكز أخذ القرارات، ما يجعلهنّ أكثر وعيًا لطبيعة تهميش المعلم، وبالتالي مستعدات لقيادة عملية التغيير. ومن ناحية ثانية، يرتبط هذا الاستعداد بحجم التواجد النسائي بين المعلمين، وبالتالي يصبح هذا التفوق العددي جاهرًا لرفع الصوت للتأثير في القرارات المختلفة كخطوة أولى، تمهيدًا للوصول والتأثير في مركز أخذ القرار. من هنا، أعتبر رسالة تمكين المعلم في المنطقة العربية فرصة ذهبية للمعلمات المستعدات لفاعلية التغيير في عملية التعليم، وأيضًا لحمل مسؤوليات قيادية أكبر والمضي قدمًا بها.

أما من الناحية العملية، فلا أعتقد أنّ هذا الحضور الكبير منعكس على مستوى صناعة القرار؛ إذ ما زالت المرأة تناضل في المجالات المختلفة ضمن القطاع التربوي للحصول على مساحتها الطبيعية، ما يؤثر في استعدادية النساء. وبديهي أنّه من المنهك النضال ضمن المساحة الأساسية، ومن ثمّ النضال من أجل دفع المدرسة، ضمن المستويات المختلفة، إلى التطوير والتقدم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق، إلى مؤشرات إيجابية من خلال وجود المرأة العربية اليوم في مناصب عليا، على غرار وزيرات التربية في سلطنة عُمان وقطر وغيرهما. وكذلك الدور الإبداعي اللافت للنساء في الإدارة الوسطى، كمديرات المدارس، حيث يتجاوز أداء دورهنّ مع التميز في توظيف كلّ المساحات من أجل التغيير والتطوير. ولا شكّ في أنّ

هناك تقدّمًا ملحوظًا في هذا التواجد، ولكنّه لم يصل إلى مرحلة التوازن بعد.

- بوضع مثاليّ، كامتلاك السلطة والقدرات، ما سيكون مشروعك لتطوير التربية في العالم العربيّ؟

أنا مقتنعة بأهمية عقد الشراكات والعمل المنهجيّ المخطط جيّدًا، وكذلك، بالاهتمام بالآليات التأسيس لعملية إصلاح تربويّ شامل؛ بمعنى تغيير في المنحى الفكريّ لاستراتيجيات الإصلاح، ومن ثمّ الاستثمار الأكبر بقدرات المعلمين وتمكينهم وإعطائهم أمانًا وظيفيًا، والعمل في سبيل اللامركزية باتجاه بناء نظام حوكمة للمؤسسة التربوية كمنظمة مهنية، وإعطاء صلاحية القرار للتربويين، تأسيسًا لنسيج تربويّ قويّ ومتين، يهتمّ بالخصوصيات الثقافية والاجتماعية، ويعطي المجال للسياقات المتنوعة لتعكس شخصيتها ومركباتها.

وفي هذا، لا مناص من إعادة الثقة واحترام المكانة المهنية للتربويين في كلّ مجالاتهم، ولا سيّما الخبراء والباحثين، كون إحدى إشكاليات التعليم في العالم العربيّ تتمثل بعدم الثقة بالخبرات العربية، والاعتماد فقط على التجارب الغربية. من هنا، علينا الاحتفاء بخبرات البحّاث والأكاديميين العرب، وكذلك المعلمات والمعلمين العرب، وبناء الثقة والاستثمار بهذه الخبرات والتجارب. أنا واثقة أنّه بالإمكان تحويل هذا التصور المثاليّ واقعًا بالصبر والمثابرة والعمل التشاركيّ.

- بصفتك تربوية وأكاديمية وعضو هيئة استشارية لمنهجيات، كيف ترين تجربة منهجيات كمجلة تربوية عربية قائمة على مشاركة التجارب وإتاحة منصة للتفاعل بين المعلمين وجميع أطراف العملية التربوية؟

رائعة. هذا هو اختصاري للتجربة، رائعة وضرورية وأساسية. وأعتقد أنّها تمثل حاليًا أهمّ أداة للممارس التربويّ. نقاط قوة منهجيات محورية، منها أنّها من المعلم للمعلم، واحترامها للخبرة والمعرفة، وحرصها على توفير موارد مختلفة، وتشجيع المعلمين والباحثين على كتابة موادّ موجهة للممارس، ما يمثل استراتيجية أساسية لبناء جسر بين عناصر العملية التعليمية.

وما أفتخر به هو تراكم أرشيف منهجيات المعرفي التربويّ الغني، كمُنتج معرفيّ للممارس وبين يديه، ما أسهم في خلق الثقة بين المجتمع التربويّ المهنيّ العربيّ ومنهجيات. وأنّوه بنقطة أخرى، هي حوار منهجيات المُستمرّ مع مجتمع المعلمين والتربويين من خلال ندواتها، ومخاطبتهم ومجاورتهم وتدريبهم وعقد نقاشات معهم.

وما أعرفه وأقدّره عن منهجيات، أنّها تسعى دائمًا لتقييم أثرها لدفع عجلة التحسين والتطوير لأدائها، بشكلٍ مبنيّ على البيانات والآراء المهنية، وحوارات حقيقية صادقة، وهذا بحدّ ذاته مؤشر على نجاحها وتميّزها.

ندوات منهجيات الإلكترونية



منهجيات

www.manhajiya.com