منهجيات

العدد 12 - ربيع 2023

ملفّ العدد

حصّة الفنون:
فرصة وضرورة

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

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

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير يسري الأمير
مدير التحرير بدر عثمان
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير نعيم حيماد، عبد الرحمن الشوليّ

إخراج وتصميم فنّيّ سارة محمد (قسم التصميم في ترشيد)

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

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

TARSHEED

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2023.

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

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

كلمة العدد

فرصة جدار الكهف، ضرورةٌ لتعليم اليوم

يُقال إنّه منذ آلاف السنين، ارتاحت العائلة في كهفها الأمين، وظلال النار تتلاعب على جدران الكهف. كان أفراد العائلة منهكين من يوم حافل بالصيد والمهام، والنوم أقصى أمانيهم. فجأة، رجل أو امرأة منهم، حمل بقايا عود محترق، وبدأ يخطّ على جدار الكهف؛ رسم أو رسمت الصيد الوفير، والحيوانات المخيفة، وربّما ما كان أحلامًا بالنسبة إلى العائلة حينذاك.

لقد عبّرَ، أو عبّرت، عن الرغبات والمخاوف والأماني؛ وفي تعبيره/ ها هذا، بدأت رحلة الإنسانيّة الإبداعيّة التي تمدّدت إلى تزيين الملابس، وارتداء الحلي، ونحت المجسّمات، فالموسيقى...

هذا التعبير واحد من أكثر ما يميّزنا كبشر، التعبير المجّاني غير النفعيّ عن الذات، رغباتها وهواجسها وأحلامها. في الطبيعة، يكون هذا التعبير استجابة لوظيفة أو حاجة محدّدة، كجمال الزهور وألوانها التي تجذب الحشرات الملقِّحة، أو ريش الطاووس الذي يغري فيه أنثاه. أمّا نحن، فالتعبير الفنّيّ أساسه فرادتنا، وخوفنا من وحدتنا في كون لا متناهٍ.

ولهذا التعبير شروط، أوّلها الحرّيّة والإرادة واحترام الفرد وخياله. كما له نتائج أساسيّة في تصرّفات البشر وسلوكهم، فالتعبير الفنّيّ يفتح المجال لمفهوم المنظور ووجهة النظر، وللتمييز بين الحقائق العلميّة والانطباعات والآراء. كلّ هذا جزء ضروريّ يمنع تشيّؤ الحياة وبرودتها، ويكسر رتابتها، ويمنح الإنسان العائش في ظلّ الحروب والكوارث فسحة أملٍ بغدٍ أجمل يمكن أن يتحقّق.

الكلام على الفنون يحتاج إلى أطروحات، لكنّ أهمّيّتها في حياتنا لا تحتاج إلى نقاش. من هُنا، تربية الأجيال القادمة على تذوّق الفنون، وإنتاجها، واحترام تعبيرات الآخرين، تشكّل قاعدة انطلاق لتأمين أجيال متصالحة مع ذواتها، تحترم الحياة وتحترم الآخر والاختلاف معه، وقادرة على التعبير عن نفسها بلا تحفّظ. ولا شكّ في أنّ مثل هذه الأجيال تشكّل الأمل الأقوى للبشريّة، كي تبقى وتستمرّ وتمنع الانقياد وراء شهوات السلطة والتفوّق والحروب.

انطلاقًا من هذه الرؤية، يأتي ملفّ منهجيّات "حصّة الفنون: فرصة وضرورة"، ليشدّد على أهمّيّة تعليم الفنون بذاتها في المراحل الدراسيّة المختلفة، وعلى ضرورة الاستعانة بالأنواع الفنّيّة المختلفة في التعليم. أيّ التشديد على الفنون غايةً ووسيلةً في المناهج الدراسيّة والاستراتيجيّات والممارسات التعليميّة – التعلّمية؛ فنقرأ في الملفّ عن مزايا دمج العناصر الإبداعية في الفصل الدراسيّ لمحمّد سلامة، وعن دور الفنون في التحرّر الثقافيّ لشيرين جبالي. كما نطّلع على تجربة فنانة تشكيليّة في مجال التعليم، وانعكاس ذلك في ممارساتها الصفّيّة في نصّ صفاء بديع، وعلى نصّ علي عزّ الدين الذي ينقل إلينا تجاربه معلّمًا مستثمرًا في الفنون لتحسين جودة تعليمه. ويقودنا نصّ محمّد الزعبيّ إلى الاطّلاع على ممارسات مستفيدة من الفنون في مجال تعليم العربيّة. ويناقش مجد مالك خضر دور التربية الفنّيّة في تنمية إبداع الطالب. وفي ختام الملفّ، تعرض فداء فاتوني تجربة ملهمة من خلال مقالها معلّم وطلّاب في مشهد سينمائيّ: "عن الدراما في التعليم نتحدّث". وليس بعيدًا عن سياق الملفّ، حَوَت المحاورة مع الشاعر والأستاذ والمدرّب وسيم الكردي، نقاشات وتجارب حول ضرورة الفنّ، ولا سيّما الدراما في التعليم.

في العدد أيضًا مقالات عامّة تناولت مواضيع مختلفة تهمّ العاملين في الحقل التربويّ؛ حيث نقرأ مقالًا عن مقاربات التعليم النشط وأهمّيتها لعبير حمصي، ورؤية بديعة عن تعليم التاريخ عبر الروايات الأدبيّة لريما ضو، وشرحًا عمليًّا لنهج "عباءة الخبير" لسحر درويش، ومطالعة ممتازة عن التأهيل المهنيّ للمدرّس في المغرب لمحمّد الخالدي، وتعريف بالإسكيما المعرفيّة وأثرها في القراءة لفادية حسين، وتقديمًا تفصيليًّا لاستراتيجيّة دورة المعلّم الخماسيّة لمحمّد القدّة. وكان الروائيّ والصحفيّ إبراهيم فرغليّ ضيف عددنا في مقال جدليّ حول التعليم واللغة. ونقرأ أيضًا في العدد أبواب المجلّة المعهودة.

العدد بين أيديكم وعلى شاشاتكم، اقرؤوا، ناقشوا، عارضوا واكتبوا لنا وجهة نظركم... قوموا بما يفيدكم كتربويين فاعلين، فهذا مطمحنا ومطمعنا.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
حصّة الفنون: فرصة وضرورة

8 **استخدام الفنون أسلوبًا في التعليم**
محمّد سلامة عواد

12 **الفنون ومنهج التحرّر الثقافيّ**
شيرين جبالي

16 **فنّان تشكيليّ أم مدرِّس فنون؟**
صفاء بديع

20 **نتعلّم بالفنون**
علي عزّ الدين

24 **ما الذي تستطيع الفنون تقديمه في حصّة اللغة العربيّة؟**
محمّد تيسير الزعبي

28 **التربية الفنّيّة ودورها في تنمية إبداع الطلّاب**
مجد مالك خضر

32 **معلّم وطلّاب في مشهد سينمائيّ**
"عن الدراما في التعليم نتحدّث"
فداء عُمران فاتوني

مقالات عامّة

38 **مأزق تعليم اللغة العربيّة في العالم العربيّ:** هل بلغنا مرحلة ضرورة توحيد مناهج تعليم اللغة عربيًّا؟
إبراهيم فرغلي

42 **مقاربات التعلّم النشط وأهمّيّتها**
عبير حمصي

46 **عزيزي معلّم التاريخ، دعهم يقرؤون الروايات!**
ريما ضو

50 **نهج عباءة الخبير**
التعليم بين الدراما والاستقصاء
سحر معين علي درويش

54 **تأهيل المعلّم المهنيّ وسؤال الهويّة المهنيّة**
د. محمّد الخالدي

58 **أهمّيّة الإسكيما المعرفيّة في القراءة وفهم المقروء**
فادية كامل حسين

62 **خمس خطوات تشعل فيها شغف طلّابك**
محمّد القدة

66 **تعزيز التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ عبر الفنون**
إليزابيث بيترسن

أبواب المجلّة

70 **مفهوم تربويّ**
التعلّم المستنِد إلى الدماغ

72 **تقرير حول التعليم من الراديو إلى الذكاء الاصطناعيّ:**
مراجعة التكنولوجيا المبتكرة في محو الأمّيّة والتعليم للّاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا

74 **بروفايل**
مبادرة مسارات

76 **كتب تربويّة**
نحو معلّم فاعل في لتعليم الوجاهيّ والإلكترونيّ

78 **اقتباس تربويّ**
بيئة غرفة الصفّ

80 **محاورة**
مع وسيم الكردي

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

استخدام الفنون أسلوبًا في التعليم

محمّد سلامة عواد

لطالما كانت الفنون جانبًا مهمًّا من جوانب الثقافة الإنسانيّة، وذات دور حيويّ في حياتنا، سواءً أكانت الموسيقى، أم الفنون البصريّة، أم الدراما، أم المسرح. واكتسب استخدام الفنون أسلوبًا تعليميًّا، شعبيّةً في السنوات الأخيرة، حيث أظهرت الأبحاث أنّ دمج العناصر الإبداعيّة والمرئيّة في عمليّة التعلّم يمكن أن يؤثِّر تأثيرًا إيجابيًّا في الطلّاب بمختلف أعمارهم، إذ تسهم الفنون في إثارة الإلهام وتحقيق الترفيه والتعليم.

فوائد استخدام الفنون في التعليم

تتمثّل إحدى الفوائد الرئيسة لاستخدام الفنون في التعليم في أنّها تسمح للطلّاب بالتفاعل مع المواد تفاعلًا شخصيًّا وذا مغزى. على سبيل المثال، عندما ينشئ الطلّاب أعمالهم الفنّيّة الخاصّة، يشاركون بنشاط في عمليّة التعلّم، ومن المرجّح أن يتذكّروا المفاهيم التي تُدرَّس ويفهموها.

يمكن كذلك استخدام الفنون لتدريس موادّ غير فنّيّة، مثل الرياضيّات والعلوم والتاريخ. يستطيع المعلّمون، مثلًا، استخدام الموسيقى لتعليم الكسور والنسب، أو استخدام الفنون المرئيّة لتدريس الأحداث التاريخيّة، أو المفاهيم العلميّة. يتيح ذلك للطلّاب التعامل مع الموضوعات من منظور مختلف، حيث يجعل المواد أكثر تشويقًا وسهلة التحصيل.

فائدة أخرى لاستخدام الفنون في التعليم تكمن في ما يسهم به من تطوير مهارات حياتيّة مهمّة، مثل الإبداع والتفكير الناقد وحلّ المشكلات. هذه المهارات ليست مهمّة للنجاح في المدرسة فحسب، بل للنجاح في مكان العمل والحياة الشخصيّة كذلك. يتعلّم الطلّاب، بمشاركتهم في النشاطات الفنّيّة، التفكير الإبداعيّ، والتعبير عن أنفسهم، والتوصّل إلى أفكار جديدة، والتي يمكن أن تكون مفيدة في العديد من مجالات الحياة.

أثر تعليم الفنون في التطوّر المعرفيّ

استخدام الفنون في التعليم ليس مفيدًا لرفاهيّة الطلّاب العاطفيّة والعقليّة فحسب، بل يمكن أن يكون له أيضًا تأثير إيجابيّ في نموّهم المعرفيّ. أظهرت الدراسات أنّ المشاركة في الفنون يمكن أن تحسّن الذاكرة والتركيز ومهارات حلّ المشكلات بطرق مختلفة:

- **الذاكرة:** وجدت دراسة أجراها الصندوق الوطنيّ للفنون أنّ كبار السنّ الذين شاركوا في برامج الفنون، مثل الرسم والكتابة الإبداعيّة، يتمتّعون بوظيفة معرفيّة وذاكرة أفضل، مقارنةً بأولئك الذين لم يشاركوا في البرامج. (Robinson, 1993)
- **التركيز:** أظهرت دراسة أجرتها جامعة هلسنكي أنّ العزف على آلة موسيقيّة، قد يزيد من قدرة الدماغ على تصفية المشتّتات وتحسين التركيز. (Torppa, 2015)

- **حلّ المشكلات:** تبيّن دراسة أجرتها جامعة شيكاغو أنّ الأطفال الذين شاركوا في تعليم الفنون البصريّة، يتمتّعون بمهارات أفضل في حلّ المشكلات، وهم أكثر قابليّة للتفكير خارج الصندوق، مقارنةً بالأطفال الذين لم يتعلّموا الفنون البصريّة. (Cobbleddick, 1996)

تعدّ هذه الدراسات دليلًا على أنّ المشاركة في الفنون قد تؤثّر إيجابيًّا في القدرات المعرفيّة، مثل الذاكرة والتركيز ومهارات حلّ المشكلات، إذ يتطلّب تعلّم العزف على آلة موسيقيّة قدرًا كبيرًا من التركيز والاهتمام، ممّا يحسّن هذه المهارات في مجالات أخرى من الحياة أيضًا.

بالإضافة إلى ذلك، رُبِط تعليم الموسيقى ببعض المهارات الرياضيّة، حيث إنّه يساعد الطلّاب على تنمية حسّ الإيقاع والتوقيت. يمكن، مثلًا، استخدام الموسيقى لتعليم الكسور والنسب، بإنشاء الطلّاب إيقاعاتِهم وألحانَهم بتوقّعات زمنيّة محدّدة، أو بتعرّفهم إلى الكسور والنسب في الأغاني الموجودة. وفي الوقت نفسه، يمكن استخدام الفنون المرئيّة لتدريس الأحداث التاريخيّة، بإنشاء الطلّاب رسومًا توضيحيّة، أو لوحات تصوّر لحظات مهمّة، أو شخصيّات من التاريخ، أو بتحليلهم الرموز والمعاني الكامنة وراء الأعمال الفنّيّة التاريخيّة. فضلًا عن إمكانيّة توظيف الفنون المرئيّة في تدريس المفاهيم العلميّة بإنشاء تمثيلات مرئيّة للمبادئ العلميّة، مثل إنشاء لوحة جداريّة لتصوير دورة المياه في الطبيعة، أو تمثال يوضّح نظام الهيكل العظميّ البشريّ.

يمكن، كذلك، ربط تعليم الفنون البصريّة بالتطوّر المعرفيّ بعدّة طرق، منها:

- التفكير المكانيّ: يطوّر الطلّاب، بإنشائهم الفنّ المرئيّ، مهاراتهم في التفكير المكانيّ، والتي يمكن أن تساعدهم على فهم المفاهيم الرياضيّة مثل الهندسة، والتطبيقات العمليّة مثل الهندسة المعماريّة.
- المهارات الحركيّة الدقيقة: يؤدّي إنشاء الفنون المرئيّة أيضًا إلى تحسين المهارات الحركيّة الدقيقة، والتي تعدّ ضروريّة لمهمّات الكتابة والرسم والتلاعب بالأشياء الصغيرة. يمكن أن يساعد ذلك الطلّاب على الكتابة وبعض المهارات الأخرى التي تتطلّب مهارات يدويّة.
- حلّ المشكلات: يطوّر إنشاء الفنون المرئيّة مهارات حلّ المشكلات لدى الطلّاب، حيث يتعيّن عليهم التفكير تفكيرًا خلّاقًا، للتوصّل إلى أفكار جديدة وإيجاد حلول للتحدّيات الفنّيّة.
- التحليل المرئيّ: يمكن للطلّاب، بتحليلهم الأعمال الفنّيّة وتفسيرها، تطوير مهارات التحليل المرئيّ لديهم، والتي قد تفيد في التصميم الجرافيكيّ والإعلان وتطوير المواقع الإلكترونيّة.
- الإبداع: يتيح إنشاء الفنون المرئيّة أمام الطلّاب فرصة الإفادة من إبداعاتهم، والتي يمكن أن تساعدهم على التفكير خارج الصندوق، والتوصّل إلى أفكار وحلول جديدة للمشكلات.
- يتمتّع، كذلك، تعليم الدراما والمسرح بفوائد معرفيّة، إذ يتطلّب من الطلّاب تفكيرًا إبداعيًّا، وتذكّرًا للخطوط، والعمل ضمن فريق. هذه المهارات ليست مهمّة للنجاح في المسرح فحسب، ولكن في مجالات أخرى من الحياة أيضًا، مثل إدارة الأعمال والسياسة.

دور تعلّم الفنون في تعزيز التفاهم والتنوّع الثقافيّ

تربط الفنون بين الثقافات المختلفة، ويمكن أن يؤدّي استخدامها، وسيلةً للتعليم، دورًا مهمًّا في تعزيز التفاهم الثقافيّ والتنوّع. يستطيع المعلّمون مساعدة الطلّاب على تقديرهم وجهات النظر المختلفة وفهمهم أساليب الحياة، بتعريضهم إلى ثقافات وأشكال فنّيّة مختلفة. على سبيل المثال، يمكن أن يُعرِّف دمجُ الموسيقى العالميّة في المناهج الدراسيّة الطلّابَ إلى ثقافات وأنماط موسيقيّة مختلفة. كما يمكن أن يساعدهم ذلك على فهم السياق الثقافيّ للموسيقى، وتقدير الصفات الخاصّة بكلّ ثقافة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن لدراسة الفنّ والهندسة المعماريّة للثقافات المختلفة أن تمنح الطلّاب فهمًا أعمق لتاريخ هذه الثقافات ومعتقداتها وقيمها. الأمر الذي يساعدهم على اكتساب فهم كامل للثقافة وشعبها، وتقدير الإسهامات الفريدة التي قدّمتها كلّ ثقافة إلى العالم. فدراسة الفنّ والعمارة في مصر القديمة مثلًا، يُعرِّف الطلّاب إلى معتقدات الحضارة المصريّة القديمة، والممارسات الدينيّة، والهياكل السياسيّة والاجتماعيّة فيها، والحياة اليوميّة للمصريّين القدماء. فضلًا عن إمكانهم دراسة هندسة الأهرامات التي تعدّ رمزًا أيقونيًّا لمصر القديمة، والتقنيّات المستخدمة في بنائها، والمعنى الكامن وراءها. ودراسة الفنّ والهندسة المعماريّة للثقافة اليابانية التقليديّة، يُعرِّف الطلّاب إلى معتقدات الشعب الياباني وقيمه وتاريخه، إذ يدرسون بذلك العمارة اليابانيّة التقليديّة، مثل بيت الشاي، والرموز الكامنة وراءها.

تُستخدَم الفنون أيضًا لتعزيز التنوّع والشموليّة داخل الفصل الدراسيّ. على سبيل المثال، يمكن أن يساعد تشجيع الطلّاب على إنشاء فنّهم الخاصّ، ومشاركة وجهات نظرهم، في خلق بيئة تعليميّة أكثر شمولاً. الأمر الذي يمكّن المعلّمين من تقديم المساعدة في كسر الحواجز وتعزيز التفاهم والقبول بين الطلّاب، وذلك بتوفير الفرص أمامهم للمشاركة في المسابقات الفنّيّة التي يعبّرون فيها عن ثقافاتهم المختلفة.

تحدّيات تعليم مادّة الفنون في العالم العربيّ

نقص الموارد والمواد

لا تستطيع العديد من المدارس في العالم العربيّ تحصيل المستلزمات أو المعدّات الفنّيّة، الأمر الذي يجعل من الصعب على المعلّمين إنشاء برامج تعليميّة فنّيّة هادفة وجذّابة. لمواجهة هذا التحدّي، يجب أن يكون المعلّمون مبدعين وواسعي الحيلة، وعليهم اكتشاف طرق بديلة لتعليم الفنّ، مثل استخدام المواد الموجودة، أو دمج أدوات الفنّ الرقميّ.

السياق الثقافيّ

قد لا يدرس العديد من الطلاب في العالم العربيّ الفنَّ، وقد لا تكون لديهم خلفيّة المعلّم الثقافيّة ذاتها. لمواجهة هذا التحدّي، يجب أن يكون المعلّمون شاعرين بالاختلافات الثقافيّة، ويجب أن يسعوا جاهدين إلى خلق بيئة تعليميّة شاملة ومحترمة. كما عليهم البحث عن طرق لدمج عناصر ثقافة الطلّاب في مناهج الفنون.

قلّة فرص التطوير المهنيّ

لمواجهة هذا التحدّي، على المعلّمين أن يكونوا سبّاقين في البحث عن فرص التطوير المهنيّ، وعليهم بناء شبكة دعم مع معلّمي الفنون الآخرين في المنطقة. ويجب عليهم أيضًا البحث عن طرق للتعاون مع الفنّانين والمنظّمات المحلّيّة لتوفير موارد إضافيّة ودعم طلّابهم.

* * *

في الختام، وبناءً على ما تقدّم، نجد أنّ تدريس الفنّ في العالم العربيّ يمكن أن يمثّل مجموعة فريدة من التحدّيات أمام المعلّمين. ومع ذلك، يمكنهم فهم هذه التحدّيات ومعالجتها وإنشاء برامج تعليم فنّيّة أكثر فاعليّة وجاذبيّة، بتطوير وجهات نظر المعلّمين حول تدريس هذه المادّة، والإفادة منها في تدريس بقيّة الموادّ.

محمّد سلامة عواد
مدير التعليم الرقميّ والتعلّم الذاتيّ، ورئيس قسم الأفراد والمجتمعات في برنامج السنوات المتوسطة في نظام البكالوريا الدوليّة
مصر

المراجع

- Cobbldick, S. (1996). The Information-Seeking Behavior of Artists: Exploratory Interview. *The University of Chicago Press Journals*. https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/602909
- Robinson, J.P. (1993). Arts Participation in America: 1982-1992. *ERIC*. https://eric.ed.gov/?id=ED378105
- Torppa, R. (2015). Pitch-Related Auditory Skills in Children with Cochlear Implants: The Role of Auditory Working Memory, Attention and Music. *HELDA*. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/157046

الفنون ومنهـج التحرّر الثقافيّ

شيرين جبالي

ماذا لو تداخل عالَم الفنون، بما يحويه من مسرح وتشكيل وتصوير فوتوغرافيّ وموسيقى، بمنهجيّات تعليمنا المواد الدراسيّة، وتخطيطنا الوحدات وتطبيقها مع الطلّاب؟ ماذا لو طوّرنا خيال طلّابنا لنصل بهم إلى الفاعليّة في التعلّم، وحسّنّا من مهاراتهم الحسّيّة لنصل بهم إلى الجودة المنشودة في التعليم، وليصلوا بدورهم إلى المخرجات الأفضل في اكتساب معارفهم ومفاهيمهم؟ فإذا نظرنا إلى التعليم، باعتباره عمليّةَ تحرّر ثقافيّ، نجد أنّه يعتمد على سيرورات مبنيّة من مراحل متتاليّة، تهندس حدودَه ثلاثةُ محاور أساسيّة ومتداخلة: محور السياق المجتمعيّ؛ ومحور السياق الثقافيّ؛ ومحور احتياجات الفرد نفسه ضمن السياقات المذكورة. فما العلاقة بين الحرّيّة الفنّيّة وعمليّة التحرّر الثقافيّ؟ كيف يؤدّي المعلّم دوره في دمج الفنون بتعليم المواد الدراسيّة؟ وكيف يطوّر الطالب مهاراته الحسّيّة ليكتسب المعارف المرجوّ بناؤها باستخدام الفنون في عمليّة تعلّمه؟

يحاول هذا المقال الإجابة عن هذه الأسئلة، بتسليط الضوء على أهمّيّة استخدام الفنون ودمجها في العمليّة التعليميّة، نمطًا من أنماط التعلّم المُعتمِد على تنمية المهارات الحسّيّة والحركيّة لدى الطلّاب، لتطوير أدائهم الفرديّ والجمعيّ، والوصول بهم إلى الإبداع المتجلّي في المخرجات المرجوّة منهم في مراحلهم التعليميّة. بالإضافة إلى ذلك، يشير المقال إلى أهمّيّة التنمية المهنيّة للمعلّمين، وتمكينهم من استخدام الفنون ودمجها في تعليمهم المواد الدراسيّة.

علاقة الفنّ بالحرّيّة الثقافيّة

تشير البحوث إلى أنّ دمج الفنون في عمليّة التعليم والتعلّم يسهِم في تنمية وعي الطلّاب الذاتيّ، ويمكّنهم من التواصل الاجتماعيّ. وبالتالي، يطوّر نسجُ علاقات اجتماعيّة وتفاعليّة مع أقرانهم مهاراتِهم الذهنيّةَ العليا، ويعينهم على الفهم الحسّيّ والتعبير عن ذواتهم. يدلّ ذلك على أنّ الفنون لا تطوّر المهارات الفنّيّة فحسب، بل هي وسيلة لاستدامة عافية الطلّاب، لما تتركه من أثر جليّ طويل المدى في النواحي الاجتماعيّة والحسّيّة-العاطفيّة (Spendlove, 2007). فاستخدام الفنون يمكِّن الطالب من إسماع صوته وإظهار حركته ومشاعره، وهذا ما تتميّز به العمليّة الفنيّة بما تمنحه من حريّة للفرد.

تتجلّى هذه الحرّيّة الفرديّة، بحسب Dewey (2015)، في أفكار الفرد ذاته ومشاعره وأفعاله؛ فنراه يعبّر ويتفاعل مع من حوله بحرّيّة، يُظهِر بها مكنوناته ويصل عبرها إلى المخرجات التي تمكّنه من الوصول إلى حلول المشكلات بطرائق إبداعيّة. بالإضافة إلى ذلك، أظهر بحث Sharp (2000) وLe Metais، والذي أجري في بريطانيا حول فكرة تدريس الفنون في المناهج

الدراسيّة، أنّ تعليم الفنون يشكّل مفتاح تطوير التربية متعدّدة الثقافات، لفهم الآخرين وتقبّل اختلافاتهم الثقافيّة، بغرض قبولهم اجتماعيًّا، ولا سيّما في البلدان المستعمَرة التي تسود فيها النظرة الاستعلائيّة للمستعمِر. لذلك، تعدّ التربية متعدّدة الثقافات محورًا رئيسًا في دمج الفنون بالتعليم، نظرًا إلى مردودها في فهم السياقات الثقافيّة المختلفة.

قد نجد في التعليم الرسميّ ساعات مخصَّصة لكلّ مادّة تعليميّة، حيث يُحدِّد أصحاب القرار وصنّاع السياسات لمدراء المدارس عدد ساعات تدريس كلّ مادّة أسبوعيًّا. وبطبيعة الحال، تنال الحصّةَ الأكبر من الساعات الموادُ الأساسيّة، مثل اللغة الأمّ والرياضيّات والعلوم. وإذا وُجدت مادّة الفنون في المقرّر الدراسيّ، فلن يتعدّى الوقت المفرز لها ساعة أو ساعتين أسبوعيًّا، وتكون مادّة منفصلة وقائمة بذاتها كبقية المواد الدراسيّة. في حين تبنّت بعض الدول فكرة دمج الفنون في التعليم، مثل نيوزلندا وألمانيا وفرنسا وأستراليا وتشيلي وكندا وولايتا نيويورك وكاليفورنيا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، فأدخلت موضوعات الفنون ضمن المناهج الدراسيّة.

ويُهيّئ دمجُ الفنون بالتعليم بيئات تعليميّة داعمة، كما يزيد من دافعيّة التعلّم لدى الطلاّب، وذلك نتيجة استخدام المعلّمين أنماطًا واستراتيجيّات مختلفة وخارجة عن المألوف، ومغايرة للأساليب النمطيّة المعهودة. من هنا، لا بدّ من إعادة التفكير في تصميم تطوّر المعلّمين المهنيّ، سواءً أكان ذلك في الكليّات المعدَّة لتأهيل العاملين في الميدان التربويّ، أم بالورشات التدريبيّة المُمنهَجة والموجَّهة إلى مدراء المدارس ومعلّمي المواد الدراسيّة المختلفة، والوصول بهم إلى الأداء المرجوّ منهم في استخدام الفنون في التعليم.

لمّا كان المعلّمون يمرّون بعمليّة صقل هويّتهم المهنيّة في دورات التنمية المهنيّة، والتي تنعكس في أدائهم التعليميّ وممارساتهم السلوكيّة مع طلّابهم، كان دمج الفنون بالتعليم في هذه الدورات التدريبيّة من مهمّاتها الرئيسة؛ وذلك لإسهامها في تطوير مهارات المعلّمين ومعارفهم وخبراتهم، ليمكِّنوا بدورهم الطلّابَ من زيادة معارفهم ومستوى قدراتهم على الإبداع والتجديد. أمّا مدير المدرسة فله دور فنّيّ في هذا المجال، لأنّه مسؤول عن إدارة المدرسة بجميع عناصرها. وهو مسؤول أيضًا عن تطوير المعلّمين مهنيًّا، على النحو الذي يسهِم في تطوير الهويّة المهنيّة الخاصّة بهم. وبالتالي، للمدير الدور الرئيس في تحديث استراتيجيّات التعليم وأنماطه في المدرسة، والسعي المستمرّ إلى تمكين المعلّمين من ذلك (Hallinger, P. & Murphy, J., 2013).

أمثلة دمج الفنون بالتعليم

قد تتداخل الفنون في تعليم اللغات وتعلّمها مثلًا، حيث يمكن للطلاّب أن ينشدوا قصيدة شعريّة، تُلحَّن في دروس اللغة المدمَجة بالموسيقى، ممّا يسهِّل عليهم حفظها، حيث تعدّ الآلة الموسيقيّة أداة فنّيّة تُستخدَم لتمكين الطلاّب من عمليّة الحفظ. أو يمكن للطلاّب تجسيد شخصيّة ما من نصّ أدبيّ قصصيّ، لعرضه بأسلوب مسرحيّ تشويقيّ، يُرفَق بالمؤثّرات الداعمة لمحاكاة الشخصيّات؛ فيستخدم الطلاّب الحسّ والحركة وأساليب مختلفة في التواصل، ممّا يسهِم في تنمية مهارات التعبير الشفهيّ لديهم، فضلًا عن تنمية مهارات الخطابة والحوارات المتنوّعة، ومهارات القيادة والتواصل الاجتماعيّ ضمن الأعمال الجماعيّة التي يشاركون فيها أقرانهم. وفي السياق ذاته، يمكن للمعلّم في درس العلوم تكليف الطلاّب بزراعة نبتة، على سبيل المثال، ويطلب إليهم توثيق مراحل نموّها باستخدام آلة التصوير. يصوّر الطلاّب كلّ مرحلة، ثمّ يعرضون الصور في درس العلوم، وفق تسلسل المراحل، مع تسجيل ملاحظاتهم عن كلّ مرحلة، وكتابة ملخّص النتائج النهائيّة. هذه المهمّة تسهِم في اكتساب الطالب أولى مهارات البحث والاستقصاء، حيث تحدث عمليّة التمكين الذاتيّ لديه بالبحث عن المعارف وما وراءها، وبالتصوير والتوثيق. يلي ذلك كتابة التعابير التي تلائم التوثيق، وشرحها في الحصص الصفّيّة أمام الزملاء.

أمّا في مادّة التاريخ، فتخيُّل الطالب الشخصيّات التاريخيّة ورسمها بحسب سياقها الثقافيّ والزمكانيّ، قد يساعده في توسيع مداركه، وتحسين استنباطاته. يتحقّق ذلك حين يستخدم الطالب الفنون ليعكس ثقافةً ومجتمعًا وسياقات تاريخيّة، بصريّة أو أدائيّة، وذلك بالانتقال من حقبة زمنيّة إلى أخرى، ومن سياق الى آخر.

العلاج بالفنون

يعدّ العلاج بالفنون، كسائر العلاجات الحسّية، مثل الاستشفاء بالطبيعة أو الموسيقى أو السباحة، شكلًا من أشكال العلاج العاطفيّ، حيث يُستخدَم لتحسين أداء طلّاب ذوي صعوبات التعلّم، أو طلّاب طيف التوحّد. فضلًا عن الطلّاب الذين يعانون اضطرابات حسّية- عاطفيّة واجتماعيّة، ويواجهون صعوبة في تطوير مهارات التواصل الاجتماعيّ، ومهارات التعبير عن الذات. لذا، فاستخدام الفنون أداة علاج فرديّ لطلّاب ذوي الصعوبات المذكورة، قد يسهِم في تمكينهم من التفاعل الاجتماعيّ تفاعلًا أفضل، ويقلّل من حدّة الاكتئاب الناتجة عن صعوباتهم وقدراتهم المحدودة في التعبير عن أنفسهم. الأمر الذي قد يعزّز ثقتهم بقدراتهم، ويُعينهم على تحرير مشاعرهم والقدرات الكامنة في ذاتهم.

* * *

بناءً على ما تقدّم، نرى أنّ التعلّم بالفنون يوسّع مدارك الطلّاب وآفاق تفكيرهم، ويمكِّنهم من بناء المعارف. لذلك، تعدّ الفنون، بمختلف أشكالها، الأدائيّة والبصريّة، أداةً لتمكين الطلّاب من التطوّر الذاتيّ والمجتمعيّ، لما تودي إليه من تنمية قدرات التواصل والتفاعل الاجتماعيّ، سواءً بالعمل الجماعيّ وضمن سياقاته الثقافيّة، أم بالعمل الذاتيّ الذي يتجلّى في قدرة الفرد على تنمية مهارات قياديّة، يستطيع بها قيادة تعلّمه ومستقبله. من هنا، ليس من الضرورة أن يكون المعلّم أو المعالج بالفنون فنّانًا بالفطرة، كي يرتقي بالطلّاب عبر دمج الفنون بالمواد الدراسيّة، وإنّما وجب تزويده بالآليّات اللازمة لذلك، وتمكينه منها، بتنظيم دورات تدريبيّة، أو خلال فترة التأهيل للعمل في الميدان التربويّ. لذلك، علينا إعادة التفكير في فعلنا الثقافيّ ومنتوجنا التربويّ، من أجل تحقيق حريّة ثقافيّة في المجال التعليميّ.

شيرين جبالي
مديرة ومشرفة تربويّة
فلسطين

المراجع

- Dewey, J. (2015). *Experience and education.* Simon & Schuster.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. *NASSP Bullielin.* 97*(1).* 5-21.
- Sharp, C. and Le Metais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective.* NFER & QCA. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/605402/1200_QCA_The-arts-creativity-and-cultural-education-finalreport.pdf
- Spendlove, D. (2007). A Conceptualization of Emotion within Art and Design Education: A Creative, Learning and Product-Orientated Triadic Schema. *International Journal of Art & Design Education.* 26*(2).* 155-166.

فنّان تشكيليّ أم مدرِّس فنون؟

صفاء بديع

قد لا يكون مدرّس الفنون فنّانًا، ومع ذلك، إذا كان الفنّان الماهر معلّمًا جيّدًا، فلن تتحقّق فوائد كبيرة للفنّان- المعلّم فحسب، بل للمجتمع كلّه أيضًا. طوال فترة خبرتي البالغة 28 سنة، كنت محظوظة لأنّي فنّانة ومعلّمة فنون في الوقت ذاته. ومنذ اللحظة التي اعتقدتُ فيها ذلك، عملتُ على تطوير رؤيتي وهدفي ومعتقداتي ورسالتي.

في هذا المقال، أسلّط الضوء على فلسفتي التربويّة والفنّيّة، والتي تستند إلى خبرتي، فنّانةً ومعلّمة فنون، حقّقتُ فيها عددًا من الإنجازات، انطلاقًا من مدى تقديري للفنّ وتعليمه، وإيماني بدوره في جعل الطلّاب أكثر إبداعًا وإدراكًا، ومساعدتهم على تطوير قدراتهم العقليّة والعاطفيّة.

رؤيتي الفنّيّة في المجال التربويّ

تتمثّل رؤيتي في ابتكار برنامج فنّيّ كامل ومتوازن، يسمح لكلّ طالب بزيادة السلوك الإيجابيّ تجاه الذات والآخرين والبيئة، من خلال التجارب الإبداعيّة. تتماشى هذه الرؤية التربويّة مع رؤيتي الفنّيّة، حيث أسعى إلى نشر السلوك الإيجابيّ، برسوماتي وألواني ومفاهيمي الفنّيّة. عملت، وما زلت أعمل، على تطوير منهج مادّة الفنون، حيث يتضمّن ذلك المفاهيم المشار إليها، وتسهيل دمج الفنون في مناهجنا المدرسيّة، ما قد يساعدني على الاقتراب من رؤيتي المتوقَّعة.

أمّا هدفي من ذلك فيكمن في تعليم الطلّاب أنْ ليس هناك طريقة محدّدة لابتكار الفنّ، حيث توجد أحيانًا عقبات قد

يحتاجون إلى التغلّب عليها، وأنّ التعامل مع الشكّ والتعبير عن الآراء، والدفاع عنها، عناصر أساسيّة يطلبها الفنّانون. قد يواجه الطلّاب مشكلات تتعلّق بالخوف، أو عدم الثقة بالنفس، أو الشعور بعدم الأمان عندما يتعلّق الأمر بإنتاج الفنون، نظرًا إلى تحدّي النقد المسبق، أو ردود الفعل السلبيّة على أعمالهم الفنّيّة. أريد أن يدرك طلّابي ما يمكن للفنّ أن يخلقه من ردود أفعال مختلفة عمّا هو متوقَّع، ولكن، يجب أن نفهم أنّ أيّ ردّ فعل أفضل من عدمه.

ينطلق اهتمامي بعمليّة التربية والتعليم من رغبتي في توظيف الفنّ في تعزيز القبول والاعتراف بالآخر. ولمّا كان الفنّانون يسعون دائمًا إلى إنتاج الفنّ عملًا بحثيًّا أو استكشافيًّا، كانت المناقشات التي تدور حول عمل فنّيّ مهمّة، سواء كانت إيجابيّة أم سلبيّة. يقول بابلو بيكاسو: "كلّ طفل فنّان، ولكنّ المشكلة كيف يبقى فنّانًا عندما يكبر؟" أؤمن أنّ فنّانينا اليافعين منفتحون على النقد، لكن، مع نضوجهم، يصبحون أكثر حساسيّة تجاه ردود أفعال الأقران، إذ يدركون الفرديّة، ويخشون أن يُصنَّفوا على أنّهم مختلفون عن الجمهور. أريد أن يكتشف طلّابي تفرّدهم، ويقبلوا أن يكونوا أفرادًا مختلفين، بدلاً من الاختباء وسط الحشد. لذلك، أسعى إلى التفرّد دائمًا، بصفتي فنّانة، ولديّ شغف بعملي الفنّيّ الخاصّ. وكذا أطمح إلى أن أطوّر شخصيّة طلّابي وأسهم في تفرّدهم، بصفتي معلّمة، فأظهر حبّي وشغفي لما أدرِّسه، لأنّ هذا ينتقل مباشرة إلى الطلّاب، إذ يتأثّرون بالطاقة الإيجابيّة التي أظهرها لهم.

تجربتي في الجمع بين الفنّ والتعليم

لا يمكننا أن ننكر ما للفنّ من قدرة على إشراك الطلّاب في التعلّم التجريبيّ، حيث يمكنهم التعلّم من خلال العمل. ولهذه الغاية، أتعاون دائمًا مع معلّمي المواد الأخرى لتحقيق هذا التواصل، كما عقدتُ ورش عمل لمعلّمي الفنون والموادّ الأخرى حول التدريس من خلال الفنون. ساعدتني هذه التجارب على التطوّر مهنيًّا، فنّانةً ومعلّمةَ فنون. كنتُ بحاجة إلى إظهار مهاراتي والتأثير في البيئة المحيطة بي، ثمّ الاقتراب من الأشخاص الذين يعيشون في هذه البيئة، لمعرفة المزيد عنهم، ومشاركة معرفتي المكتسبة مع المعلّمين القادرين على إحداث تأثير في الشباب والمتعلّمين الذين ينقلون التعلّم في مواقف الحياة الواقعيّة المختلفة. لذلك، أنظّم دائمًا زيارات مع طلّابي إلى المعارض والمتاحف الفنّيّة المرتبطة بثقافتنا، بالإضافة إلى المشاريع والمسابقات الفنّيّة، المحلّيّة والدوليّة.

الفنّ مرآة المجتمع التي تعكس قضاياه، واهتمامات أفراده ومخاوفهم وآمالهم ومعتقداتهم، والمفاهيم والأجندات التاريخيّة في جميع أنحاء العالم، والتي تعاد مشاهدتها اليوم. لذلك، يجب على الطلّاب استكشاف ثقافاتهم الخاصّة وتقديرها، قبل أن يتمكّنوا من فهم أهمّيّتها في حياة الآخرين. أحاول أيضًا تعليم طلّابي تاريخ الفنّ، وأهمّيّة التدقيق في المعلومات أثناء البحث في تاريخ الحقب والأنماط الفنّيّة المختلفة. كما أحاول أن أظهر لطلّابي ما في تدريس الفنّ من متعة، ليتعلّموا بشكل أفضل، وسط جوّ من الإثارة والإيجابيّة في صفّنا الفنّيّ، يسهم في تحقيق الإبداع والنموّ. هكذا يعمل الفنّانون، فهم دائمًا بحاجة إلى مساحة مفتوحة وعقل حرّ ليخلقوا. من هنا، أسمح لطلّابي بالرسم في أيّ مساحة يجدونها مريحة وملهِمة، مثل قاعة الفنون، أو الملعب، أو الحديقة، أو الشارع.

لمّا كان الفنّان يستوحي أعماله من التنوّع، حرصتُ دائمًا على استيعاب جميع الطلّاب من خلفيّاتهم الثقافيّة المتعدّدة، للتعرّف إلى الثقافات المختلفة في صفّي. أعدّل خطط الدروس للتأكّد من أنّها تتضمّن كلّ طالب. يساعدني ذلك كلّه على تحقيق نفسي فنّانةً ومعلّمةً، ومساعدةَ الباحثين الشباب على تحقيق الذات والنموّ. يقول مهاتما غاندي: "كن التغيير الذي تريد أن تراه في العالم".

من خلال تجربتي، أعتقد أنّ العمل يسبق التعلّم. تسهم ممارسة الفنّ بإبقاء المعلّمين مندمجين بالموضوع اندماجًا قويًّا، حيث يوفِّر هذا الاتّصال رؤى مستمرّة في عمليّة تدريس الفن. حصل ذلك إثر تنظيمي ناديًا فنّيًّا للمعلّمين والطلّاب معًا، حيث تشاركوا في تأمين بيئة فنّيّة في مدرستنا، برسم الجداريّات داخل المدرسة وخارجها.

أحاول أيضًا تعليم الطلّاب أن يكونوا قادرين على استكشاف إبداعاتهم الفريدة، باستخدام مستوى عالٍ من مهارات التفكير الناقد لتحديد المشكلات. يتمكّن الطلّاب القادرون على تطوير مهارات التفكير الإبداعيّ من استخدامها في أيّ مسار يختارونه في حياتهم؛ فالطالب الذي يدرك القوّة الكامنة في الفنّ ويستمتع باستكشافها، يتعلّم وينمو بطرق فريدة وقويّة.

* * *

بناءً على ما تقدّم، أرى التربية الفنّيّة تجربة تعلّميّة مستمرّة، وبإمكاننا الحصول على منهج فنّيّ متوازن وناجح، من خلال عمليّات البحث، وتحصيل الطلّاب، والتفاعل الاجتماعيّ، ومزج الاتّجاهات في الثقافة البصريّة، وتعزيز قبول التنوّع، وإدراج الفنّانين القدماء والمعاصرين في خطط الدروس، والاعتراف بالقدرات الفرديّة. أوصلتني استمراريّتي في عمليّة التعلّم والتعليم، من خلال الأبحاث وورش العمل المستمرّة، إلى المعرفة والثقة، لأظهر لطلّابي والإدارة والمجتمع أنّه يمكننا بالفنّ اكتشاف كيفيّة تواصل الناس، ليس بالكلمات فحسب، بل بالصور أيضًا.

صفاء بديع
فنّانة لبنانيّة تشكيليّة ومعلّمة فنون
لبنان

نتعلّـم بالفنـون

علي عزّ الدين

حين بدأتُ كتابة هذا المقال عدتُ بالزمن إلى بدايات مسيرتي التعليميّة، وبحثتُ في ملفّاتي عن مشاريع نفّذتها مع طلّابي. شعرتُ بالفرحة حين اطّلعت على كلّ تلك الصور، وتذكّرتُ كلّ حصّة وكلّ طالب. تذكّرتُ الوقت الذي كنتُ أمضيه في غرفة الفنون، والمشاريع التي نفّذتها بالتعاون مع معلّمات الفنون.

لكن، قبل الغوص في تلك الصور والمشاريع، أريد أن ألفت انتباه القارئ إلى الفكرة الأساسيّة لهذا المقال، والتي تركّز على كيفيّة استخدام الفنون لتدريس الموادّ الأخرى، كاللغات والرياضيّات والعلوم، إذ تصبح مهارات الإبداع في صلب المنهج، من دون الحاجة إلى فرز حصّة أسبوعيّة منفصلة، أو انتظار حدث عالميّ نحتفل به. تتطلّب المشاريع التي نعرضها تحضيرًا وتعاونًا بين المعلّمين، وإعادة الاعتبار الى الموادّ الفنّيّة، فهي ليست نشاطات ننظّمها بين الحين والآخر، بل فلسفة تعتمد على تربية شموليّة وتنمية شخصيّة الطفل وخياله، وتركّز على قبول الاختلاف وإثارة الفضول، وتقدّر الفنّ بجميع أشكاله وألوانه.

يسلّط المقال الضوء على ثلاثة أنواع من المشاريع التي يمكن توظيف الفنون فيها، من حيث سهولة التنفيذ وصعوبته.

مشاريع سهلة التنفيذ

"الصورة قصيدة من دون كلمات" - Horace

يمكن أن ينفّذ المشاريع السهلة والبسيطة معلّمُ اللغة وحده، كما يمكنه التعاون في ذلك مع معلّم الفنون، فتُدرَّس

المصطلحات والنصوص في حصص اللغة، ثمّ تُنفَّذ عمليّة القصّ واللصق في حصص الفنون. في هذا النوع من المشاريع، تتحوّل دروس المفردات والقواعد والتعبير الكتابيّ إلى حصص غنيّة تثري ثقافة الطالب الفنّيّة وتنمّي خياله، كما يشمل معرض نهاية العام الفنّيّ التعبير الكتابيّ. وإليك بعض الأفكار عن المشاريع التي يمكن تنفيذها في هذا الإطار:

تصميم الفاكهة والخضار

طلّابنا كلّهم يدرسون شيئًا عن الفاكهة والخضار، ولكن ماذا لو استخدمنا أعمال الفنّان الإيطاليّ Arcimboldo، أو أعمال الفنّان المكسيكيّ Mario Gonzalez، لإثراء مخزون الطلّاب اللغويّ، ثمّ صمّمنا نماذج مشابهة لوجوه تحتوي على صور الفاكهة والخضار المفضّلة لدى الطالب؟

تصميم مدينة ثلاثيّة الأبعاد

يصمّم المتعلّمون مدينة ثلاثيّة الأبعاد يمتزج فيها الفنّ بالرياضيّات والعلوم، فيصنعون البيوت من ورق، ويدمجون بعض النباتات في التصميم بزراعتها داخل قشور البيض. اقتضى هذا المشروع تدوين ملاحظات تتعلّق بنموّ النباتات في ورقة

استخدام تقنيّة "Collage"

تقتضي هذه التقنيّة أن يمزّق الطالب مجلّات وصورًا، ويحوّلها إلى أشكال جديدة، قد تكون أشخاصًا أو حيوانات خياليّة، ثمّ يصِفها. تساعد هذه التقنيّة على مواجهة الورقة البيضاء في حصص التعبير الكتابيّ، وتخطّي الخوف باستخدام الوسائل الفنّيّة التي نفّذها الطالب في حصّة سابقة، حيث يتميّز كلّ منتج عن غيره لأنّه مرتبط مباشرةً بالعمل الفنيّ الذي صمّمه الطالب.

مراقبة، فجاء المنتج النهائيّ لوحة متكاملة، شجّعَت الطلّاب على المراقبة والتفكير التصميميّ والتنفيذ وتدوين الملاحظات.

تعليم خارج الصفّ

يحضّر المعلّم ثلجًا ملوّنًا وأوراقًا كبيرة ليشرح دورة المياه. يضع المعلّم الثلج الملوّن على الأوراق في ملعب المدرسة، يراقب الطلّاب الثلج ويستخدمون المهارات العلميّة، ولا سيّما مهارة التوقّع والمراقبة وتدوين الملاحظات، لاكتشاف كيفيّة تحوّل الثلج الى ماء، ثمّ إلى بخار. يترك المعلّم الأوراق خارج الصف في الملعب وتحت أشعّة الشمس، حتّى تتبخّر المياه، ثمّ تُستخدَم الأوراق الكبيرة لتخيّل أشكال ورسومات زيَّنت جدران المدرسة.

مشاريع تحتاج وقتًا وتعاونًا

"ينتمي المستقبل إلى نوع مختلف تمامًا من الأشخاص الذين يتمتّعون بنوع مختلف تمامًا من العقول، المبدعون والمتعاطفون والمتعرّفون على الأنماط وصانعو المعنى. هؤلاء الأشخاص- الفنانين والمخترعين والمصمّمين ورواة القصص ومقدّمي الرعاية والمرشدين والمفكّرين بالصورة الكبيرة - سيجنون الآن أغنى مكافآت المجتمع، ويشاركون أعظم أفراحه"- Daniel Pink

تمتدّ المشاريع التي تحتاج إلى وقت وتعاون بين المعلّمين لفترة زمنيّة طويلة، وتساعد على تطوير تفكير الطالب. وبالطبع، نركِّز من خلالها على عمليّة التعلّم وليس المنتَج فقط.

أذكر هنا وحدة نفّذها معلّم الموسيقى في الصفّ الأوّل، بالتعاون مع معلّمة اللغة الإنجليزيّة، ضمن برنامج السنوات الابتدائيّة التابع لمنظمة البكالوريا الدوليّة، وذلك في محور "كيف نعبّر عن أنفسنا؟" والذي كانت جملة البحث والاستقصاء فيه: "يعبّر المؤلِّف الموسيقيّ عن معتقداته بالأغاني".
شاهد الطلّاب مسرحيّة "Peter and The Wolf". وبعد العرض ألّفوا أغاني عن دولة قطر بالتعاون مع معلّمة اللغة الإنجليزيّة، ولحّنها معلّم الموسيقى. عُرِضت هذه الأغاني في الاحتفال الوطنيّ للدولة.

مشاريع تحتاج إلى جرأة

"*الإبداع يحتاج إلى شجاعة*"- Matisse

تخرج هذه المشاريع من إطار غرفة الفنون الضيّق، إلى ممرّات المدرسة، أو أزقّة الحيّ، أو المتحف، أو المعرض. البلدان العربيّة بمعظمها غنيّة بالمتاحف والآثار، وللحفاظ عليها يجب أن تصبح جزءًا لا يتجزّأ من عمليّة التعلّم والتعليم. هذه الفئة من المشاريع تنمّي الروح القياديّة في الطلّاب، وتنمّي أيضًا قدرتهم على التعاون وتصميم المشاريع وتنفيذها.

وفي هذا، أذكر التعاون الذي جرى بين معلّم الدراسات الاجتماعيّة ومعلّم الفنون: صمّم طلّاب الصف الثالث جداريّة تظهر تطوّر قطر، تحت عنوان: "قطر بين الماضي والحاضر". استمرّ العمل بهذا المشروع حوالي ستّة أسابيع. اتّفق المعلّمون، خلال اجتماعات التنسيق الأسبوعيّة، على الخطوط العريضة للوحدة، فقُسِّمت النشاطات بين المادّتين. ركّز معلّم الدراسات الاجتماعيّة على مفهوم التغيير، في حين ركّز معلّم الفنون على مفهوم وجهة النظر. أدّى هذا التعاون إلى تطوير مهارات العمل

الجماعيّ والإبداع، حيث تعلّم الطلّاب كيفيّة تحويل الحقائق إلى لوحة فنّيّة والتعبير عنها، بعيدًا عن الامتحانات التقليديّة.

* * *

هذه لمحة سريعة عن بعض الأفكار التي يمكن تطبيقها داخل المدرسة. ومن أجل تحقيق التكامل بين الموادّ، على المدارس تخصيص حصص عمل تعاونيّ بين المعلّمين، وتنظيم دورات تدريبيّة عن مفهوم الدمج وأهمّيّته. بالإضافة إلى ضرورة منح الأهمّيّة ذاتها لكلّ الموادّ الدراسيّة، وتقديم محاضرات لأولياء الأمور تركِّز على أنّ كلّ طفل لديه نقاط قوّة ونقاط تحتاج إلى التطوير، وأنّ المجتمع بحاجة إلى الفنّان والموسيقيّ والراقص، وليس إلى المهندس والطبيب فحسب. حين تتوفّر تلك الأرضيّة، تظهر الأفكار الإبداعيّة تلقائيًّا في اجتماعات التنسيق.

نختم بالإشارة إلى مدى حاجة المعلّمين إلى اللحظات الإبداعيّة، مثل ما فعله بعض المعلّمين في إحدى مدارس المغرب، عندما زيّنوا غرفتهم بتصميم جداريّة مستوحاة من أعمال Kandisky. أسهم هذا التمرين في بناء روح الجماعة، والترفيه عن النفس، واكتشاف أساليب فنّيّة جديدة، والمحافظة على الفنّان الموجود داخل كلّ واحد منّهم.

علي عزّ الدين
مستشار دوليّ ومدرّب تربويّ في مجالات تربويّة مختلفة
لبنان/دبي

ما الذي تستطيع الفنون تقديمه في حصّة اللغة العربيّة؟

محمّد تيسير الزعبي

لوحات أمجد، معلّم اللغة العربيّة، في إحدى مدارس عمّان تزيّن ممرّات المدرسة. تجده يتحدّث عن هذه الهواية بفخر، ويؤكّد أنّها لم تنل نصيبًا وافرًا من الاهتمام عندما كان طالبًا، ذلك أنّ الاهتمام بتدريس الفنون عمومًا كان شبه غائب في مدرسته، ويشاطره الرأي زملاء كثر تغيب عن ذاكرتهم أيّ فعّاليّات مرتبطة بالفنون. هم اليوم يعملون في تدريس مباحث مختلفة، ولا يتذكّرون في غمرة يومهم المدرسيّ أنّهم تلقّوا حصّة في مرسم، أو قاعة فيها آلات موسيقيّة. وعلى الرغم من السخرية التي تغلّف كلماتهم، إلّا أنّك تحسّ بمرارة من نوع خاصّ، ورغبة عارمة في رسم لوحة في البال، تحت توجيه معلّم مختصّ وخبير. من وجهة نظر أمجد، الاهتمام بالفنون ينعكس على شخصيّات الطلبة ومهاراتهم التواصليّة، وطريقة تحدّثهم مع بعضهم، أو أمام جمهور.

في هذا المقال، نسلّط الضوء على ثلاثة جوانب تلتقي في النهاية عند ضرورة إعادة النظر بأهمّيّة تدريس الفنون، وعلى أهمّيّة توظيف الفنون في الجدول المدرسيّ اليوميّ. فنتطرّق، أوّلًا، إلى ضرورة توظيف الفنّ المسرحيّ في تطوير مهارات التحدّث لدى الطلبة عمومًا، ثمّ نوضّح أهمّيّة الرسم في تعزيز مهارات الكتابة لديهم، وتطوير مهاراتهم في كتابة النصوص وتدعيمها باللوحات المناسبة، مشيرين إلى كيفيّة مساعدة الطلبة الذين يعانون تعثّرًا كتابيًّا في التعبير عن قصصهم برسومات، تشكّل في النهاية قصّة مكتملة العناصر والخصائص. ونختم بتبيان أهمّيّة الفنون للمعلّمين، وكيف تساعدهم على بناء علاقات إيجابيّة مع الطلبة، وتوفير بيئة التعلّم الآمنة، والإدارة الصفّيّة الفاعلة.

المسرح ميدانًا للتحدّث الواسع

يثير اهتمامنا ويلفت انتباهنا الطالب المتمكّن من التحدّث بثقة، ومفردات واضحة، وتراكيب متناسقة، وأفكار متسلسلة، ومضمون واحد بعيد عن التداخل والتشتّت، ونبرة صوت تراعي المعاني التي يتطرّق إليها، ولغة جسد ملائمة لا تقلّ أهمّيّتها عن أهمّيّة الكلمات المنطوقة. ولعلّ المسرح سبيل الطالب للوصول إلى هذه المرحلة المتميّزة من إتقان مهارة التحدّث، إذا وظّفته المدرسة تحصد فائدة كبيرة تظهر في أداء الطالب المهاريّ (العناني، 2007). ذلك أنّ مهارات العرض والتواصل باتت مهارات ضروريّة وأساسيّة للطلبة، ليس في حصّة اللغة العربيّة فحسب، بل في الموادّ الأخرى، وضروريّة لشخصيّاتهم وحياتهم أيضًا.

تسهم نشاطات تمثيليّة بسيطة أحيانًا في تحقيق منافع كثيرة. نذكر من ذلك، قصّة الطالب أحمد الذي ما زال إلى اليوم يتذكّر وقفته أمام الطلبة في الإذاعة المدرسيّة، عندما قدّم مع قلّة من زملائه مشهدًا تمثيليًّا للقاضي إيّاس، وهو يحكم بين متخاصمين، إذ نال تأدية الدور بإتقان تام إعجاب معلّميه وزملائه. وفي إحدى مدارس محافظة المفرق، لجأ المعلّم يحيى إلى وضع خيمة من أدوات بسيطة في زاوية الغرفة الصفّيّة، تمثّل العصر الجاهليّ، وفي كلّ حصّة يخرج منها طالب يلقي أبياتًا من الشعر لشاعر جاهليّ، ثم يعرّف نفسه إلى بقيّة زملائه في الصفّ. وهكذا يستمرّ الأمر حتى يكون طلبة الصفّ كافّة قد شاركوا في هذا النشاط. من هنا، يجب أن تصبح الفنون الأدائيّة، وأهمّها المسرح، جزءًا ثابتًا في الجدول المدرسيّ.

ولمّا كان إتقان التحدّث بدرجة مقبولة نسبيًّا يحتاج إلى خزينة وافرة من المفردات والتراكيب، فمن الطبيعيّ أن تثري النصوص التي يختارها المختصّ بالفنّ المسرحيّ خزينة الطالب وحصيلته من المفردات، وأن تسهم في توجيهه نحو نصوص أكثر عمقًا، وتوسّع أفقه ومداركه. الأمر الذي أكّده لي المعلّم يحيى عندما صار الطلبة يتداولون المعلومات والأبيات وعناوين قصائد الشعر الجاهليّ، واستخدام مفرداتها في أحاديثهم اليوميّة، موضحًا أنّه سينتقل بين عصور الأدب العربيّ لإيجاد علاقة وثيقة بينها والطلبة.

من ناحية أخرى، يمكن للمسرح المدرسيّ أن يكون مكانًا مناسبًا لمعالجة الخجل عند الطلبة، وإحجامهم عن خوض النقاشات،

والاكتفاء بدور المتفرّج المستمع. إذ يمكن لحصّة المسرح المدرسيّ أن تخلّص الطلبة من حالة الخجل، بدمجهم في أدوار بسيطة أوّلًا، ثمّ التدرّج معهم إلى أدوار أطول وأكثر عمقًا، حتّى نصل بهم إلى مرحلة يتمكّنون فيها من خوض الحوارات والنقاشات بثقة كبيرة. ومن جانب آخر، نعزّز لديهم مهارات إبداء الرأي القائم على الدليل والبرهان والحجّة، فلا يبدي الطالب رأيه بأيّ فكرة إلّا بعد أن يمتلك أدلّة وبراهين تعزّزه، وتجعله أقوى وأكثر وضوحًا.

تتزامن لغة الجسم المناسبة والمعبِّرة مع المفردات الملائمة لمضمون التحدّث، وربّما يكون الأداء المسرحيّ أفضل فرصة لإظهار الطالب مهاراته أمام جمهور من المشاهدين، حيث تفرض طبيعة المشهد الذي يقدّمه حركات جسديّة وملامح تعبيريّة تخبر المشاهدين بما يريد قوله. وبتكرار الممارسة والدعم والتوجيه، يصبح المسرح المدرسيّ المكان الأوّل الذي يعزّز فيه الطالب ممارساته المتناسقة بين التحدّث المتقَن ولغة الجسد المعبِّرة عمّا يريد قوله.

القصّة رسمًا والكتابة بالرسومات

لن يستطيع الطالب المتعثّر في الكتابة تعثّرًا كبيرًا أن يكتب قصّة مكتملة الأركان ومحدّدة العناصر، إذ يوقع ذلك المعلّم في حيرة من أمره، فكيف يثبت في أذهان الطلبة مفهوم الفنّ القصصيّ، ويخرج بنتاج مكتوب يظهر فيه ما علّمه لطلبته؟ وفي الجهة المقابلة، تكون كتابات الطلبة المتمكّنين من الكتابة أجمل وأكثر وضوحًا وقربًا من القارئ، عندما يعزّزونها برسومات بسيطة، أو دالّة على الفكرة التي يريدون قولها.

حصّة الرسم إحدى الحلول التي تأخذ بيد معلّم اللغة العربيّة، إن وظِّفت توظيفًا صحيحًا، لمواجهة هذا التعثّر، إلى أن يجد الوسيلة المناسبة للقضاء عليه والتخلّص منه. يضفي الرسم على كتابات الطلبة لمسة تفوق الأثر الجماليّ، لتصل إلى توضيح المعنى ومنح القارئ الفرصة لتخيّل الأحداث وأمكنتها.

يقول الخبراء في تعليم الرسم إنّ الرسومات ساعدت الطلّاب في العصر الحديث على تخيّل الأحداث التاريخيّة التي حصلت في الماضي، وألهمت صنّاع الأفلام على تخيّل الأمكنة التي وقعت فيها تلك الأحداث (مرزوق، 2016). لذلك، يكون لتدريس حصّة الرسم بطريقة بسيطة وجذّابة الأثر الكبير في مساعدة معلّم اللغة العربيّة على التعامل مع الطلبة، مهما كانت مهاراتهم في الكتابة الميكانيكيّة متباينة. فالطالب المتعثّر يستطيع تقديم قصّة بالرسومات المعبِّرة عن الأحداث، يعلّقها على اللوح، ثمّ يرويها أمام زملائه، بينما يستطيع الطالب الذي نجح في كتابة قصّة أن يدعمها برسومات معبِّرة تجعل الأحداث أكثر وضوحًا في ذهن القارئ.

يجمع معلّم اللغة العربيّة الطلبة المتعثّرين في مجموعة متقاربة، ويساعدهم على كتابة كلمات بسيطة تعبِّر عن مضمون ما رسموه. ومرّة بعد مرّة، يزداد دعم المعلّم للطالب حتّى يتخلّص من مشكلة التعثّر كاملة. لن تحقّق حصّة الفنون هذا الأثر الكبير إلّا إذا كانت حصّة ثابتة في جدول الدروس الأسبوعيّ، يسير فيها معلّم التربيّة الفنّيّة مع الطلبة بخطوات متدرّجة، ويكون عليه واجب كبير، يتمثّل في إقناع الطلبة بأهمّيّة هذه الحصّة، لأنّهم ما زالوا يعتقدون أنّ وضع حصّة الفنّ في ذيل اليوم الدراسيّ دليل على عدم جدواها في مسيرتهم التعليميّة. سيكون الأمر أكثر تأثيرًا عندما يستضيف معلّم اللغة العربيّة في حصّة الكتابة معلّم التربية الفنّيّة، ليدرّب الطلبة على بعض تقنيّات الرسم السهلة، ويقدّم لهم نصائح تضفي على رسوماتهم جاذبيّة وجمالًا.

تأثير الفنّ في الإدارة الصفّيّة الفاعلة

ترتبط الفنون عادة بالمجتمعات كلّها، فلكلّ مجتمع فنونه التي ميّزت تاريخه وأفراده، وكنّا نسمع من يقول: "أعطني مسرحًا أعطك أمّة" (أبو الخير، 2019). نجد هذه العبارة اليوم من أهمّ ما يحتاجه نظامنا التعليميّ في دولنا العربيّة، ذلك أنّ العلاقات بين المعلّم وطلبته عنصر أساس في إدارة تعلّمهم، وتوجد كثير من الطرائق والأساليب التي تبني هذه العلاقات، والفنون إحداها، بل وتكاد تكون أهمّها. لنا أن نتخيّل ما الذي ستحدثه حصّة الفنّ من حوارات، وتبادل وجهات النظر حول أهمّ اللوحات الفنّيّة المشهورة عالميًا، أو المسرحيّات، أو الروايات العربيّة والعالميّة. وكم سيكون مفيدًا عندما توجِّه حصّة الفنون أفكار الطلبة نحو الجوائز العالميّة في مجال الفنون البصريّة والسينما، على سبيل المثال، فطائفة كبيرة من أبناء المجتمع تتابع الأفلام. ومرّة بعد مرّة، نجد أنّ الإدارة الصفّيّة الفاعلة يمكن تدعيمها باستخدام الحوارات، عندما يعثر المعلّم على قواسم مشتركة من الاهتمامات الفنّيّة والميول الأدبيّة بينه وطلبته. بذلك، يصبح الحديث عن الفيلم الأخير الذي طُرِح في دور السينما، أو الفيلم الذي نال الجائزة الأولى بسبب أداء الممثّلين، أو قوّة التصوير، محور نقاش بين المعلّم وطلبته، وقد تجد طالبًا يخالف معلّمه أو زملاءه في انخفاض جودة السناريو، رغم توفّر الميزانيّة العالية، وحداثة أدوات التصوير.

لجأت إليّ إحدى المعلّمات، التي طلبت عددًا من الأفلام الهادفة لتشاهدها مع طالباتها في المدرسة، في حصّة أسبوعيّة. ومن المفيد أن يكون بطل إحدى المسرحيّات معلمًّا يقوم بما يقوم به الطلبة تمامًا، أو يعلّق المعلّمون رسوماتهم في ممرّات المدرسة كأنّهم طلبة. فالعلاقات الإيجابيّة بين المعلّمين والطلبة عنصر مهمّ في توفير بيئة التعلّم الآمنة، والفنون إحدى الأبواب التي نحقّق فيها هذه البيئة المنشودة.

وعليه، يجب على المعلّم ألّا يتردّد في خوض النقاشات الفلسفيّة العميقة ومناقشة القضايا المُشكِلَة مع طلبته، أو إحالتهم إلى قراءات نافعة يقنعهم بها. الأمر الذي يهذّب سلوكهم، ويقلّل من التنمّر والعنف المبني على الجهل وعدم الاطلاع. بالإضافة إلى ذلك، يضفي ربط أداء المعلّمين بالفنون على حصّة الأشغال رونقًا جديدًا، فلمَ لا تصبح حصص الأشغال أو حصص النشاطات تدريبات لعرض مسرحيّ، أو تحضيرًا لمهرجان شعريّ؟ ولمَ لا تُفرَز حصّة مكتبة لمناقشة رأينا في رواية مشهورة فازت بجائزة، أو استضافة فنّان يعلّمنا العزف على الشبابة أو الطبل؟

* * *

نعتزّ كثيرًا بتراثنا، ونستحضره في كثير من احتفالاتنا ومناسباتنا، وسيكون من المؤثِّر جدًّا لو تتضمّن حصّة الموسيقى تعليم الطلبة الأغنيات الشعبيّة المتوارثة، وتأديتها بالانسجام مع عروض الشعر العربيّ، والمقامات الموسيقيّة. فضلًا عن فنون تصميم الأزياء التي ستكون حصصها الميدان الأوسع للطلّاب لتصميم أزياء الأفراح والأعراس والمناسبات الوطنيّة. بالإضافة إلى تكليفهم بتقمّص دور "الحكواتي"، ونقل القصص التراثيّة والأحداث التاريخيّة بطريقة محبّبة إلى أسماع الطلبة.

أظنّ اليوم، و"منهجيّات" تطرق باب هذا الملف المهمّ في العمليّة التربويّة-التعليميّة، أنّه بات من الضروريّ إعادة تفعيل الفنون في التعليم، وعدم اقتصارها على حصّة الرسم فقط. يجب توظيف الموسيقى والدراما والمسرح توظيفًا إجرائيًّا، بما يلبّي حاجات الطلبة في حصص اللغة العربيّة، إذ تعزّز مهارات الكتابة والتحدّث والإلقاء، ولن يمرّ وقت طويل على إدخال الفنون الفعليّ إلى نظمنا التعليميّة حتّى نجد تراجعًا في السلوكيّات غير المنتجة، وتلاشي التنمّر والعنف والتسرّب المدرسيّ. ففي الفنون مجال رحب يعبِّر فيه الطلبة عن هواياتهم واهتماماتهم، ومثلما يجمعهم الاهتمام برياضة معيّنة، تضمّهم الفنون لتشكيل النوادي والجمعيّات الثقافيّة والفنّيّة.

محمّد تيسير الزعبي
خبير أساليب اللغة العربيّة ومُصمّم برامج تدريبيّة
الأردن

المراجع

- أبو الخير، محمّد أحمد. (2019). *مسرح الأطفال بين الكلاسيكيّة والإنترنت*.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2007). *الدراما والمسرح في تربية الأطفال*. دار الفكر ناشرون وموزّعون.
- مرزوق، إبراهيم. (2016). *تعليم الرسم للمبتدئين*. دار المنهل.

التربيـــة الفنّيّـــة ودورهـــا فـــي تنميـــة إبـــداع الطـــلّاب

مجد مالك خضر

لم يعد دور المدرسة منحصرًا في تدريس الكتب المدرسيّة، بل تعدّى ذلك إلى الإسهام في بناء شخصيّة الطالب بمختلف أبعادها التربويّة والاجتماعيّة والسلوكيّة والثقافيّة. ولم يبقَ اهتمام البيئة التعليميّة الحديثة مقتصرًا على منح مساحة أكبر للمواد الأساسيّة فقط، بل شمل المواد الأخرى أيضًا، كالتربية الفنّيّة التي لا تقلّ قيمة عن غيرها. والتربية الفنّيّة جزء من المناهج الدراسيّة التي من شأنها تطوير مهارات التذوّق الفنّيّ لدى الطلّاب ومساعدتهم على اكتساب حبّ الفنّ والفنون، وتنمية الإحساس بالجمال لديهم في مختلف الأعمال والإنتاجات الفنّيّة.

يتحدّث هذا المقال عن وظيفة الفنّ في التعليم، ثمّ يتطرّق إلى أهمّيّة تدريس مادّة التربية الفنّيّة، والتي تظهر في دور المعلّم في توظيف أفضل الاستراتيجيّات والوسائل؛ لإيصال محتواها إلى المتعلّم. ينعكسُ ذلك، بطبيعة الحال، على تحصيله الأكاديميّ، ويؤثّر في كثير من صفاته وسماته الشخصيّة. ونختم بتسليط الضوء على التربية الفنّيّة في تنمية إبداع الطلّاب، ومساعدتهم على أن يكونوا أصحاب ابتكارات وإنتاجات فريدة ومميّزة.

ما وظيفة الفنّ في التعليم؟

يعرّف جودة (1999) وظيفة الفنّ في التعليم بأنّها تقديم المساعدة للأفراد، حتّى يكونوا قادرين على تحويل أفكارهم إلى صور ورسومات، باستخدام أساليب فنّيّة متنوّعة. كما تسهم في صقل مواهبهم الفنّيّة، وتجعلهم أكثر قابليّة للابتكار، وتذوّق الجمال الفنّيّ، والإفصاح عمّا يدور في ذواتهم. وترى عبيد (2005) أنّ وظيفة الفنّ في التعليم تكمن في تنمية إحساس الطلّاب، وتعزيز حبّهم الفنون وتهذيب نفوسهم، والتي تعدُّ تعديلًا أو إضافةً إلى سلوك الطالب الجديد، والذي يُعبَّر عنها بإتقانه بعضًا من النشاطات الفنّيّة أو إبداعه في أحدها، مثل الرسم والنحت والتصوير والعزف الموسيقيّ وغيرها. وهكذا، تدعَم التربية الفنّيّة التنمية الاجتماعيّة والفكريّة لدى الطلّاب،

كما تساعدهم على استثمار أوقات الفراغ بممارسة نشاطات مفيدة، ما يجعلهم أكثر حُبًّا للتعلّم والتعليم.

أهمّيّة تدريس التربية الفنّيّة في المدارس

يشكِّل تدريس التربية الفنّيّة في المدارس ضرورة تسهم في تنمية القدرات الإبداعيّة لدى الطلّاب، وتوفّر لهم إمكانيّة تعلّم موهبة جديدة أو هواية مفيدة، كما تجعلهم يمتلكون القدرات اللازمة للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم. وبناءً على دراسة السبيعي (2011)، تنمّي التربية الفنّيّة وعي الطالب الفنّيّ وتعزّز لديه تذوّق قيم الجمال. فضلًا عن تمكينه من اكتشاف قدراته الفنّيّة والابتكاريّة، وتزيد من إدراكه لكيفيّة بناء العمل الفنّيّ، وتحقيق التوازن والتكامل بين العناصر الفنّيّة، وتجعله أكثر إلمامًا بالمصطلحات الفنّيّة.

يكمل السبيعي (2011) توضيح أهمّيّة التربية الفنّيّة بتسليط الضوء على دورها في زيادة دافعيّة الطالب نحو دراسة معايير الجمال في المجتمع، وذلك بربطها بمجموعة من الأسس التي تجعله أكثر قدرة على تمييز الاختلافات بين الفنون في المجتمعات الإنسانيّة. كما يتيح الفنّ الفرصة المناسبة أمام الطلّاب لتوظيف البحث والتجريب والاستكشاف، عن طريق دراسة المدارس الفنّيّة القديمة، والتعرّف إلى الفنّانين أصحاب الأعمال المشهورة عالميًّا. بالإضافة إلى ذلك، تسهم حصص التربية الفنّيّة في تنمية روح الجماعة لدى الطلّاب، وتشجيعهم على التعاون والمشاركة في تنفيذ النشاطات. الأمر الذي يساعدهم على الوصول إلى تحقيق أعمال فنّيّة جماعيّة.

من الوسائل التعليميّة المستخدمة في تدريس التربية الفنّيّة

يُستخدَم في تدريس التربية الفنّيّة عددٌ من الوسائل التعليميّة المساعدِة على تحقيق نتاجات التعلّم المطلوبة. من أبرز هذه الوسائل التي أشار إليها الجسار (يونيو، 2021) في دراسته:

1. اللوحات التعليميّة: هي وسيلة تعلّم بصريّة تساعد الطالب على إدراك شكل العمل الفنّيّ ومحتواه بالنظر إليه، ومن أهمّها الخرائط والملصقات الملوّنة.
2. المجسَّمات: هي أشكال ثلاثيّة الأبعاد، يصنعها المعلّم أو الطلّاب معًا، باستخدام عدد من المواد، مثل الأخشاب والمعادن وغيرها.
3. الصور المتحرِّكة: تتمّ بتوظيف جهاز العرض الرقميّ أو التلفاز في عرض مجموعة من الصور أو الفيديوهات التعليميّة، والتي تعزِّز فهم الطلّاب وإدراكهم الأعمال الفنّيّة ومكوّناتها.

دور التربية الفنّيّة في تنمية إبداع الطلّاب

تعدّ صفة الإبداع ميزةً للإنسان، تجعله يمتلك مهارات خاصّة به. كما تُشكِّل الصفات الإبداعيّة جزءًا من الفروقات الفرديّة بين الأفراد. لذلك، كلّ إنسان مبدع في عمل أو مهنة أو نشاط ما، يكون متفرِّدًا واستثنائيًّا ومتألِّقًا في أداء مجاله. تناول نصّار (2014) في دراسته عددًا من المفاهيم المتّصلة بالإبداع، مثل اعتباره استحداث أسلوب جديد وغير تقليديّ، ينتج عن التفكير بعدد من الجوانب الفكريّة والحسّيّة. وفي تعريفات أخرى، هو مجموعة من الأفكار غير التقليديّة التي تسهم في حلّ بعض المشكلات، أو تطوير قدرات عقليّة، تؤدّي إلى تقديم المبدع نفسه وفنّه بأفضل صورة.

يشير نصّار (2014) إلى أنّ دور التربية الفنّيّة في تنمية إبداع الطلّاب، يكون بتوظيف ما يُعرَف باسم التعليم الإبداعيّ؛ وهو شعور الطالب بمشكلة ما، ثمّ جمع المعلومات المتعلِّقة بها، وتركيبها بطريقة تساعده على تحديدها، من أجل الوصول إلى أفضل الحلول والنتائج التي يوصلها الطالب بدوره إلى معلّمه أو زملائه في الصفّ. يذكر نصّار (2014) أفضل الطرق التي تحقّق دور التربية الفنّيّة في تنمية الإبداع لدى الطالب، ويحصرها في طريقتين:

- الطريقة الأولى تحتاج إلى تصميم برامج تدريبيّة وتعليميّة تُنمّي الإبداع، والمهارات الإبداعيّة، والتفكير الإبداعيّ عند الطلّاب، وتُطبَّق تطبيقًا مباشرًا في المدرسة.
- الطريقة الثانية تستخدِم مجموعة من الوسائل والأدوات التربويّة المتعلِّقة باستحداث مناهج مطوَّرة، وتحتوي على نشاطات تفاعليّة، مثل نشاط رسم مراحل حدوث البراكين،

وتوظيف الألوان والجماليّات الفنّيّة في توضيح كلّ مرحلة منها، من خلال الرؤية الإبداعيّة الخاصّة بكلّ طالب. وهكذا، يكون للتربية الفنّيّة دور حقيقيّ في تنمية إبداع الطلّاب، والإسهام في تطويره.

نماذج من النشاطات الفنّيّة التي تنمّي إبداع الطلّاب

يظهر إبداع الطلّاب في مادّة التربية الفنّيّة في عددٍ من النشاطات التي ينفّذونها، وتختلف الذائقة الفنّيّة لديهم باختلاف المرحلة العمريّة والدراسيّة. وضّح ذلك الحيلة (2008)، حيث أشار إلى أنّ أوّل أنموذج فنّيّ ينمي إبداع الطلّاب هو التعبير الفنّيّ بالرسم، وفيه يميّز الطالب بين الخطوط وأنواعها، كأن يرسم الأشجار والأشكال، ويختار لها خطوطًا تعبِّر عنها.

يشير الحيلة (2008) كذلك إلى أنموذج توظيف الأشكال الهندسيّة البسيطة في الرسم، حيث يرسم الطلّاب المربّعات والمستطيلات والمثلّثات وغيرها من الأشكال بأحجام مختلفة، بهدف التعبير عن نظرتهم إليها. يصل الطالب بذلك إلى مرحلة توظيف الألوان في الرسم، والتفريق بين كلّ لون ولون، ودرجاته اللونيّة، فيستخدم الألوان الشمعيّة في رسم صورة مصغَّرة عن منزله وتلوينها. قد يستخدم الطالب الألوان المائيّة في تلوين رسمة تحتوي على منظر طبيعيّ، كبستان مليء بالورود، وفي زاوية الورقة توجد شمس ساطعة.

لا تقتصر نماذج النشاطات الفنّيّة الطلابيّة على الرسم فحسب، بل تتعدّاه إلى مجال التشكيل والتركيب الفنّيّين، والذي يمتلك فيه الطالب مهارات تصميم الأشياء وتركيبها، كتركيب الألعاب، وتشكيل المجسّمات والأبنية، أو ابتكار أشكال يستوحيها من خياله أو البيئة المحيطة به. يستخدم في صنعها الطين أو ورق الكرتون المقوى، والذي يساعده على التعبير عن أفكاره وترجمتها في الواقع (الحيلة، 2008).

* * *

للفنّ دور مهمّ في تنمية إبداع الطلّاب، وتعزيز ذوقهم الفنّيّ، بتعريفهم بمكوّنات الأشياء وتفاصيلها، واكتسابهم مهارات فنّيّة متنوّعة، وتمكّنهم من تطبيق عدد من النماذج الفنّيّة التي تُترجِم ما يفكِّرون فيه، سواءً من خلال الرسم أم التصميم والتركيب. من هنا، تأتي أهمّيّة تدريس التربية الفنّيّة، مبحثًا دراسيًّا له حصص أسبوعيّة في جدول الدروس، ويدرَّس بتوظيف استراتيجيّات وأساليب التدريس المتنوّعة، مع الاستعانة بالوسائل التعليميّة المساندة. الأمر الذي يُحقِّق دور التربية الفنّيّة في تنمية الإبداع لدى الطلّاب.

مجد مالك خضر
كاتب مقالات ومدوّن
الأردنّ

المراجع

- الجسار، عدلة ثاني جبر. (يونيو، 2021). دور المفاهيم للاتجاهات المعاصرة في التربية الفنّيّة. *مجلّة الفنون والعلوم الإنسانيّة. كليّة الفنون الجميلة*. https://majs.journals.ekb.eg/article_177050_ee27d15d401b38049c260560d0e53722.pdf
- جودة، محمد. (1999). *الجديد في الفنّ والتربية الفنّيّة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحيلة، محمد محمود. (2008). *التربية الفنّيّة وأساليب تدريسها*. دار المسيرة.
- السبيعي، حمود مناحي. (2011). *مشكلات تدريس التربية الفنّيّة في المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت من وجهة نظر الموجّهين التربويّين والمعلّمين*. كلّيّة العلوم التربويّة. جامعة الشرق الأوسط. https://meu.edu.jo/libraryTheses/58a7eb0a6afeb_1.pdf
- عبيد، كلود. (2005). *الفنّ التشكيلي نقد الإبداع وإبداع النقد*. دار الفكر اللبناني.
- نصّار، ضياء حسين. (2014). *مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الإبداعيّة لدى طلبة الصفّ التاسع الأساسيّ من وجهة نظر الطلبة في محافظة قلقيلية*. كلّيّة الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنيّة. https://scholar.najah.edu/sites/default/files/Diya%20Nassar.pdf

ملفّ العدد

معلّم وطلّاب في مشهد سينمائيّ
"عن الدراما في التعليم نتحدّث"

فداء عُمران فاتوني

بات مصطلح الدراما في التعليم مألوفًا في الآونة الأخيرة، وراج في الكثير من المؤسّسات الداعمة له، بتعبيرات مثل: تدريبات مكثّفة؛ سفر؛ لقاءات بمعلّمين من جنسيّات مختلفة... وهي متطلّبات لم تعد هجينة عند المعلّمين المهتمّين بالانتقال من مرحلة معرفيّة إلى أخرى، تحقِّق تعلّم الطلّاب بطرق جديدة وغير مملِّة. هي رحلة مليئة بالأفكار والأزمات والحلول، وطرقات قد لا نحظى في حياتنا بالسير فيها.

أنطلق من تجربة شخصيّة مررتُ بها، توضِّح أهمّيّة استخدام طرق جديدة في تعليم اللغة العربيّة، ولا سيّما الدراما، في اكتشاف مواطن القوّة والضعف لدى الطلّاب في التعبير، ودوره في اكتشاف مكامن الهشاشة عندهم في بقية فروع اللغة العربيّة، فضلًا عن سبل معالجتها.

ما الدراما في التعليم؟

الدراما في التعليم أسلوب تعليميّ يعتمد على خلق مشكلة وأدوار حقيقيّة للطلّاب، ضمن مخطّط يضعه المعلّم، بهدف اكتساب المعارف اكتسابًا غير تقليديّ، والكشف عن قدرات الطلّاب وأفكارهم في حلّ المشكلات. تتعمّد خلق الأوضاع الخياليّة لاستكشاف تجارب حقيقيّة عند الطلّاب، حيث تتحوّل مائدة الطعام إلى سفينة مبحِرة، أو قاعة المدرسة إلى غابة، أو غير ذلك من أشكال تحويل المألوف إلى قصّة وقضيّة.

تمتلك الدراما في التعليم، وفق هذا التعريف، القدرة على ربط مجالات مختلفة من الخبرة، بجمع أوجه الخيال والحقيقة؛ فالأطفال، خلال لُعبِهم الدراميّ، يُقحِمون أنفسهم في مختلف العوالم الممكنة وغير الممكنة. يكتشفون، بقيامهم بذلك، الحدود عندهم، وبينهم وأقرانهم. ومثلما يُعدّ التعلّم الذي يكتسبه الأطفال بالموسيقى والرقص والفنون من ضمن التعليم واسع النطاق، تعدّ إمكانيّة التعلّم التي توفّرها الدراما أكثر شمولًا ممّا يقترحه مصطلح التمثيل (بويل، 2016).

المخطّط وتطبيقه

انطلاقًا من تجربتي، معلّمةَ لغة عربيّة ودراما في آنٍ (أرى ضرورة تدريب معلّمي اللغة على الدراما)، كتبتُ مخطّط دراما لدرس "رجال في الشمس" للكاتب غسّان كنفاني. هو درس في مادّة اللغة العربيّة للصف السابع. كان عدد الطلّاب 24 طالبًا وطالبةً، ونُفِّذ الدرس في إحدى المدارس العربيّة للتعليم الحديث في فلسطين المحتلّة. اتّفقنا مع الطلّاب على خوض تجربة الدراما وفق الخطوات الآتية:

1. أحضرتُ خبر غرق مجموعة من اللاجئين، بعد محاولة هجرتهم هجرةً غير شرعيّة وغير آمنة. وطرحتُ مجموعة من الأسئلة:
   - ما الذي يدفع أيّ شخص إلى ترك بلده؟
   - ما الذي يدفع الناس إلى السفر بهذه الطريقة؟
   - ما ظروف العيش التي تتوقّعها لهؤلاء الناس؟
   - هل من الطبيعيّ أن يترك الشخص عائلته وحاضره ويسافر إلى المجهول؟
   - ما كانت أحلامهم؟
   - ممَّ كانوا خائفين؟

   خرج الطلّاب بجمل، بعضها متوقَّع وبعضها مفاجئ؛ منهم من حدّد أسباب هذه الخطوة بالحرب، والسياسة، والوضع الاقتصاديّ، والعمل، والرغبة في تجربة شيء جديد: "البلد ضيّقة أمام أحلامنا"، "لا يوجد شيء نخسره في ظلّ خسائر

الحياة المتراكمة"...

من هنا، تنفصل الدراما عن التمثيل بأنّ الطلّاب لا يعيشون أدوار القصّة التي يدرسونها، بل يخلق لهم المعلّم قصّة تنطلق من ظروف مشابهة لما ورد فيها، ليضعهم فيها وفق تسلسل مناسب.

2. ابتكرتُ قصّة لإدخال الطلّاب في الدور، فكتبتُ قصّة قرية تعيش ظروفًا جيّدة، فيها وظائف مختلفة. تتعرّض القرية إلى ظروف صعبة، ويقرّر أهل القرية تركها بوسيلة نقل غير آمنة، وعلى أهل القرية أخذ قرار كما في قصّة "رجال في الشمس": إمّا البقاء في وسيلة النقل لوقت أطول مقابل تعرّضهم لخطر الموت، أو الخروج منها. وهنا، يُدخَل الطلّاب في القصّة خطوة خطوة.
3. طلبتُ إلى كلّ طالب اختيار مهنة أو وظيفة يراها مناسبة، من دون تفضيل مهنة على أخرى (يعيش الطلّاب دورهم في القصّة كأنّهم يمتهنون هذه المهنة، ويشكّل معنى المهنة الرمزيّ حياتهم الحاليّة التي يعيشونها في القرية). كتب الطلّاب المهن، وتحدّث كلّ طالب عن مهنته وأهمّيّتها، ثمّ ألصقنا المهن على كرتونة، وصمّم كلّ طالب صورة تعكس مهنته، لتكون هذه المساحة الصغيرة حياتهم الحاليّة.
4. دخل الطلّاب في حياة القرية؛ ومارس كلّ طالب دوره في عالم متخيَّل.
5. طرحتُ مشكلة في القصّة، حيث وجد أهل القرية نبعة ماء، ولم يُردوا أن تعرف القرى المجاورة بذلك.
6. كتب الطلّاب تعهُّدًا بعدم إفشاء سرّ وجود النبعة في القرية، ووقّعوا عليه.
7. تعلمُ القرى المجاورة بالسرّ، وتتعرّض القرية إلى هجوم عنيف يؤثّر في استقرارها وسلامها ومناحي حياتها.
8. توقّفتُ هنا، وسألتُ الطلّاب: ما الظرف الذي يتعرّض إليه الإنسان ليشعر بالضغط في مختلف مناحي حياته؟ ومن هذا السؤال خرجنا بسؤال بحثَ الطلّاب فيه: ما الأساليب التي يستعملها المستعمرون للضغط على الدول المستعمَرة؟ خرج الطلّاب بالكثير من الإجابات، أهمّها وأكثرها بحثًا الحصار الاقتصاديّ.
9. عرض بعض الطلّاب المعلومات التي جُمِعت عن مفهوم الحصار الاقتصاديّ.
10. عدنا إلى الدراما، وقرّر الطلّاب السفر، بعد نقاش طويل بين رافضي السفر والراغبين به. وجّهتُ الطلّاب، من غير إعلانٍ أو إجبار، إلى اتّخاذ القرار بترك القرية، وهو الهدف الأساس من المخطّط.
11. صنع الطلّاب جوازات سفر، إذ حصل الاتّفاق على ترك القرية بسبب ظروف العيش الصعبة.
12. كتب الطلّاب أحلامهم على ورقة، وكانت أحلامًا مختلفة عمّا يعلق بالذاكرة: أن أعيش في أسرة مستقرّة؛ أن أجد أصدقاء جددًا؛ عيش حياة طويلة وجميلة؛ التعلّم؛ الحصول على فرصة عمل جيّدة... ألصقنا أحلام الطلّاب على كرتونة ورقيّة، كما فعلنا سابقًا في المهن، لتكون المهن هي الحاضر، والأحلام هي المستقبل.
13. يقف الطالب في الوسط، بين كرتونة الحاضر وكرتونة المستقبل، ويقرّر: هل يترك بلده، أم يبقى رغم الظروف كلّها؟
14. فتحتُ باب الأسئلة والنقاش: إذا كنت ستترك البلد، فلماذا؟ وإذا كنت ترفض الرحيل، فما الأسباب؟

اختلفت الإجابات. منهم من قال إنّه يفضّل الموت في بلده، لأنّه شاهد ما حلّ بالناس الذين هجروا بلدانهم.

ومنهم اختار السفر، لأنّ نسبة احتماليّة النجاة الـ1% أفضل من حتميّة الموت في حال عدم مغادرتهم القرية.

15. طلبتُ إليهم كتابة أهمّ ثلاثة أغراض بالنسبة إليهم، ولماذا؟ اختاروا: الهاتف؛ المال؛ القرآن الكريم؛ صورة العائلة؛ الملابس؛ الطعام؛ مفتاح البيت؛ ألبوم صور... اختلفت الإجابات والاهتمامات.
16. طلبتُ إليهم التخلّي عن الأغراض وإبقاء غرض واحد، لأنّ المركبة لا تحتمل حمولة كبيرة. اختلفت الاختيارات والأسباب: المفتاح: ليبقى متذكّرًا أنّ له وطنًا، وأنّه سيعود إليه يومًا ما. الهاتف: لأنّه يحلّ جميع مشكلاته، فيستطيع التواصل مع الأشخاص، والاحتفاظ بصور العائلة، وسحب المال. ألبوم الصور: لأنّ حياتنا قائمة على الذكريات، ومن لا يملك ذاكرة لا يملك حاضرًا أو مستقبلًا.
17. كلّفتُ الطلّاب بتأدية دور المسافرين في مركبة، ضمن ظروف سيّئة، حيث يتوجّب عليهم الوقوف لوقت طويل، بانتظار المرور من نقطة التفتيش. الأمر الذي يؤدّي إلى شعور بعضهم بالتعب والخوف ونقص في الهواء.
18. سألتُ الطلّاب: من سوف يقرّر دقّ جدران الشاحنة؟ ومن سيختار البقاء حتّى مع احتماليّة موته؟ ولماذا؟

أجابت سينين: أفضّل البقاء في المركبة.

تولين: البقاء في المركبة، لأنّ الموتَ موتٌ، والموت في القرية أصعب.

محمد: علينا أن نقرّر حسب وضع الآخرين، لأنّ القرار ليس شخصيًّا.

ميرال: الموت في الشاحنة أفضل، فأنا هاربة من الموت.

عدَي: البقاء في الشاحنة لأنّه من الممكن أن أموت في القرية.

زينة: الخروج من الشاحنة، ليس مهمًّا أين أموت، لكنّ المهمّ أن أتحمّل مسؤوليّة قرار الهرب من القرية.

أيّوب: البقاء في الشاحنة، لأنّ هناك احتمالًا، رغم ضعفه، في النجاة.'

19. عدنا إلى السؤال المركزيّ: ما الذي يدفع الناس إلى ترك حياتهم وحاضرهم وعائلاتهم، واللحاق بحلم قد تكون نهايته الموت؟

اختلفت الإجابات بين الطلّاب. منهم من قال اليأس، ومنهم من قال المستقبل الأفضل. أضافت زينة: لأنّ الحياة الحاليّة سيّئة ولا يوجد فيها استقرار، فالسفر يهدف إلى إيجاد حياة أفضل.

علّق أيوب: الحياة تعاش مرّة واحدة، لماذا لا نلحق بالأشياء التي نحبّها، ونطمح لها.

ميرال: الخوف من الموت.

تأمّلات

استطعتُ بالدراما تأمين مشاركة طلّابي، على مختلف الأصعدة: التفكير، والكتابة، والقراءة، والاستنتاج، والتمثيل، والرسم. كانت رحلة "رجال في الشمس" ممتعة ومليئة بمشاعر الخوف والقلق. مع كلّ تجربة دراما مع الطلّاب، تدهشني قدرتها على التلاعب الجميل بمشاعرنا وأفكارنا، والسير بنا نحو طرقات مختلفة لم تكن ضمن المخطّط، وكأنّ شعارها: التخطيط مهمّ، لكنّ بعض الأمور غير المخطّط لها تزيد من عنصر التشويق والمتعة.

أمّا عن رأي الطلّاب برحلة الدراما، فوصلتني هذه الإجابات العظيمة:

- الدراما تفتح المجال أمام جميع الطلّاب للتعبير عن آرائهم.
- الدراما مساحة للتعبير من دون اعتراض أحد على أيّ رأي، ومن دون فرض رأي أحد على الآخرين.
- الدراما وسط تعليميّ مريح، لا يوجد فيه أيّ نوع من الإجبار. نستطيع التعبير فيه بحريّة وراحة أكثر.
- هي وسيلة تعبير تسمح باستخدام الخيال.
- الخروج من نطاق المنطق.
- من الضروريّ أخذ مساق الدراما، حتّى للطالب الجامعيّ، لأنّها مسلّيّة وممتعة.
- تستطيع التعبير عن نفسك بصورة أفضل، بعيدًا عن الكتابة واللوح والسبورة.
- بالدراما نستطيع التحليل.
- بالدراما سافرنا ونحن داخل الصف.

* * *

أختم تجربتي بما قالته الطالبة زينة، والتي تدخلنا كلّ حصة في متاهة الأسئلة والنقاشات التي لا مخرج منها. زينة اختارت الهجرة لأنّها لن تخسر شيئًا. اختارت أن تأخذ معها حبلًا ووسيلة تواصل وغذاء ومياه وبوصلة. أمّا الشيء الثمين الذي ستأخذه معها فتمثّل في: "إمكانيّاتي وتخيّلاتي". وأمّا المهنة التي ترغب بها: "أن أكون إنسانًا؛ فأهمّيّة أن يكون لديك عمل تأتي من نجاحك في كونك إنسانًا أوّلًا".

أذهلتني زينة بإجاباتها غير المتوقَّعة، والتي تشي بقدر من تعلّم الحرّيّة؛ فتذكّرتُ: يُطلب إلينا، نحن، المعلّمين، أن نعلّم الأطفال مفهوم الحرّيّة في الوقت الذي لا نملك فيه حرّيّة التغيير أو التجديد في المنهاج وطرق تدريسه. هذا الطلب، في مثل هذه الظروف، تحدٍّ ونقطة بداية.

فداء عُمران فاتوني
معلّمة لغة عربيّة ودراما
فلسطين

المراجع

- باميلا، بويل. (2016). *تخطيط الدراما التكوّنيّة*. الأهليّة للنشر والتوزيع. مؤسّسة عبد المحسن القطّان.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

مأزق تعليم اللغة العربيّة في العالم العربيّ: هل بلغنا مرحلة ضرورة توحيد مناهج تعليم اللغة عربيًّا؟

إبراهيم فرغلي

أظنّني من جيل تعلّم اللغة العربيّة وأتقن قراءتها واستيعابها. وأزعم أيضًا أنّني أتمتّع بقدرٍ مقبول من الاطّلاع على علم النحو والصرف. ولكنّي أعترف، في الوقت نفسه، أنّ هذا الاطّلاع وما يسفر عنه من تجويد، ليس عن معرفة جيّدة بأصول النحو؛ إذ إنّني لم أتخصّص في دراسة اللغة، بقدر ما يعود الأمر إلى خبرة القراءة والكتابة.

وأعتقد أنّ كثيرًا من أقراني ممّن لم يكن لهم اهتمامات أدبيّة، والذين تعلّموا مثلي في مدارس حكوميّة تمتّعت بمنهج معقول لتعليم اللغة، ربّما لم يتوفّر لهم حسن إتقان اللغة، لكن على الأقلّ كانوا يجيدون قراءتها واستيعابها، ويمتلكون معجمًا لغويًّا لا بأس به. علمًا أنّني تلقّيت تعليمي الأساس في كلّ من سلطنة عمان ودولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ثمّ مصر.

لكنّي اليوم، أرى كثيرًا من الشباب العرب يفتقرون إلى معرفة اللغة العربيّة قراءةً وكتابة، رغم أنّهم يعرفون لغات أجنبيّة أخرى، ويتقنون من بينها واحدة على الأقلّ؛ فأدرك أنّ مناهج تعليم اللغة العربيّة أصبحت أسوأ ممّا كانت عليه أيامَ الجيل الذي أنتمي إليه. كما أستنتج توسّع انتشار المدارس الأجنبيّة التي حلّت في بلادنا منذ نحو عقدين أو أكثر، والتي جاءت استجابة لعاملَين كما أتصوّر: الأوّل أنّها مثّلت لدى نخب حكوميّة عديدة الأداة المثلى لتوفير تغيير نوعيّ في المجتمعات العربيّة، يمكنها بها نقل هذه المجتمعات إلى الحداثة؛ أمّا العامل الثاني فهو اقتصاديّ بحت، لأنّ التعليم الأجنبيّ الخاصّ يخضع لمنظومة استثماريّة رأت في هذا المجال فرصة لتحقيق أرباح من جهة، واستثمارًا في التنمية البشريّة في الوقت نفسه.

مخرجات الحداثة العربيّة

لكنّنا حين نتأمّل مخرجات هذا النظام التعليميّ "الحداثيّ"، سنرى أنّنا إزاء جيل لديه معارف حديثة، واطلاع واسع على منتج الثقافة والفنّ الغربيّ، ويتمتّع بعقليّة نقديّة لا بأس بها، ومعرفة جيّدة بارتباط الحداثة بحقوق الإنسان. لكنّه، في المقابل، قد لا يكون مطّلعًا على ثقافته المحلّيّة، وتاريخ الحضارة التي ينتمي إليها، بالقدر ذاته من اطّلاعه ومعرفته بالثقافة التي يدرس بلغتها. إضافة إلى أنّه، كما هو شائع حاليًّا بين الأجيال الجديدة التي تتعلّم بلغات أجنبيّة، لا يمتلك القدرة على التعبير عن نفسه بلغته الأمّ، ويفضل، بل ولعلّه يجيد، أن يفعل ذلك باللغة الأجنبيّة.

وحين أُعيد التأمّل في هذه الظاهرة، أجد أنّ الحكومات العربيّة، متبوعة بأجيال من الآباء من النخب العربيّة، قد منحوا بأيديهم أبناءهم فرصةَ الانضواء تحت هويّة مختلفة، وثقافة مختلفة. وما إن يصل الأبناء سنّ المراهقة وما بعدها، حتّى يتبيّن جيل الآباء أنّهم خلقوا بأنفسهم فجوة واسعة بين ثقافتهم وثقافة أبنائهم. وهي فجوة سوف تمثّل، بشكل ما، أزمة هويّة أيضًا يعانيها هذا الجيل.

فهو جيل ينتمي إلى ثقافة غربيّة، يرى فيها النموذج الأمثل للتطوّر والتقدّم والحرّيّات. ويتلقّى هذه القيم بطريقة تجعله ينظر إلى ثقافته نظرةً لا تخلو من الدونيّة، في أغلب الأحوال. وسوف تتماهى رؤيته النقديّة إلى المجتمع الذي ينتمي إليه، مع رؤية الآخر الذي يتعلّم لغته.

ومن المهم أن نعي أنّ هذا الجيل، في الحقيقة، لم يرغب بإرادة تامّة في هذا الخيار، لكنّه استسلم لخيارات الآباء الذين انحازوا إلى تجربة تعليميّة جاءت في إطار استراتيجيّات تحديث المجتمعات العربيّة. وهو نفسه سوف يدفع ضريبة هذا الخيار ممثّلا في شعور مستدام بأزمة اللغة أو الهويّة، طالما يعيش في المجتمع الذي ينتمي إليه. أمّا إذا اختار أن يعيش في مجتمع غربيّ، فيمكنه أن يتحدّث فيه بلغته، ويعبّر عن نفسه فيه بطريقة أكثر يسرًا واقتدارًا؛ لكنّه غالبًا سيصطدم لاحقًا بالاختلافات الثقافيّة بين المجتمعين.

مفارقات الاغتراب الثقافيّ

ولا علاقة في هذه الحالة للّغة بهذا الاختلاف، بل بالمفارقة التي تجعل الكثير من أبناء هذا الجيل يشعرون أنّهم يعيشون حالة يمكن وصفها بـ "الغريب الأليف"؛ أفراد يألفون ثقافة أرض غريبة إذا أقاموا في الغرب، لكنّهم لا يستطيعون منع الإحساس بأنّهم غرباء عن تلك الثقافة وليسوا من أبنائها الأصليّين. بينما

في بلادهم أو مواطنهم، هم يألفون طبيعة مجتمع ينتمون إليه وثقافته، ولكنّهم لا يجيدون التواصل معه بلغته - لغتهم الأمّ!
وأظنّ أنّ لهذه المفارقة التي تسبّب فيها وجودُ نظم التعليم الغريبّة الدوليّة في المجتمعات العربيّة، مع عدم الاهتمام بتعليم اللغة العربيّة بين مناهجها بالشكل اللائق، تأثيرًا كبيرًا في الثقافة العربيّة لأنّها تسبّبت في وجود أجيال من الشباب العرب الذين تنقطع صلاتهم بلغتهم الأمّ، رغم وجودهم في مجتمعات عربيّة، لغتها الرسميّة وإعلامها وطبيعة الحياة اليوميّة فيها تقوم على التواصل باللغة العربيّة.

وفي مثال قد يبدو بعيدًا عن الموضوع، لكنّ دلالاته مهمّة: كنت أقرأ كتابًا يتناول توثيقًا تفصيليًّا لرحلات السيّدة أم كلثوم في أرجاء العالم العربيّ، عقب هزيمة 1967، دعمًا للمجهود الحربيّ في مصر. والكتاب لافت في صياغته والجهد البحثيّ المبذول فيه، لكنّ أمرين أثارا انتباهي؛ الأوّل هو الديباجات التي كانت تُقدّم بها أمّ كلثوم في حفلاتها، وتاليًا المخاطبات والمراسلات بين الفنانّة أمّ كلثوم والجهات الرسميّة، أو الكلمات التي كانت تلقيها في الإذاعة من أجل رفع معنويات القوات على الجبهة والشعب. أمّا الثاني فيتعلّق باختيارها قصائدَ عربيّة تتّسم بالفصاحة والبلاغة، استقبلتها الجماهير في ربوع العالم العربي بنشوة وسعادة واستحسان، حتّى إنّ قصائد مثل "أراك عصي الدمع"، أو "أقبل الليل، أو "الأطلال" يطلبها الجماهير باستمرار.

وهي دلالة رمزيّة على أنّ اللغة العربيّة كانت لها مكانة، ومن المؤكّد أنّ الأمر يعكس بشكل أو بآخر، تطوّرَ مناهج تعليم اللغة العربيّة من جهة، ومستوى معلّمي اللغة العربيّة من جهة أخرى.

نعرات ودعوات إيديولوجيّة

مع هذه الظاهرة المتنامية، شاعت خلال العقد الماضي نعرة لا يمكن القول إنّها جديدة، لكنّها أخذت شكلا متناميًا ولافتا في أكثر من قطر عربيّ. وتتمثّل في ظهور أصوات تدعو إلى استخدام اللهجات المحلّيّة بديلا عن اللغة العربيّة، خصوصًا مع شيوع التدوين في وسائل التواصل الاجتماعيّ بتلك اللهجات في الأقطار العربيّة المختلفة، والدعوة إلى ما يسمّيه أنصار تلك الدعوات "العودة إلى اللغة الأمّ"! وهي دعوات مبنيّة في جوهرها على "إيديولوجيّات" قوميّة لا تخلو من العنصريّة المبنيّة على إحساس بالتفوّق، وتنطلق من مشاعر مراهقة في حقيقتها كما أزعم، بالإضافة إلى أنّها تتبنّى خطابًا يقول إنّ اللغة العربيّة هي لغة المحتلّ، ويقصدون بذلك الفتح العربيّ للدول التي تستخدم اليوم اللغة العربيّة. ثمّ يحاولون، من أجل المزيد من الترويج لذلك، "ترجمة" أعمال أدبيّة أجنبيّة كلاسيكيّة إلى ما يسمّونه "اللغة المصريّة" مثلًا، أو "اللغة المغربيّة"، وذلك لأنّ هناك تيّارًا قوميًّا مثيلًا في المغرب.

وهناك تيّارات شبيهة بدأت تظهر في شكل مجموعات على وسائل التواصل، مشغولة بمهاجمة فكرة العروبة، والقوميّة العربيّة، وإظهار العداء لجماعات الإسلام السياسيّ ومحاولات الربط بين الإسلام السياسيّ والفكرة العروبيّة! وهي في مجملها توجّهات لا تقوم على أيّ منهج عقلانيّ متوازن أو علميّ، وتستخدم أفكارا مشوّشة لأنّ أغلب من يمثّل تلك المجموعات شبابٌ صغير، مراهق، لا يتحلّى بأيّ نوع من المعرفة أو الثقافة. وهذا ما يجعل المرء يتساءل عمّن يقف خلف مثل تلك الدعوات.

أزمة مناهج ووسائل تعليم

لو كانت مناهج اللغة العربيّة في مدارسنا العربيّة، في حال يماثل جودة تعليم اللغات الأجنبيّة التي تطوّر مناهجها باستمرار وتبحث عن سبل تبسيط اللغة والابتكار والإبداع، فلربّما اطمئنّ الفرد منّا إلى أنّ كلّ تلك الدعوات والظواهر المعادية للّغة العربيّة لن يكون لها أثر. لكنّ المشكلة الحقيقيّة التي نواجهها هي ضعف مناهج اللغة العربيّة بشكل يدعو إلى الأسى والقهر، ناهيك عن ضعف إعداد مدرس اللغة العربيّة من جهة أخرى.
ويبدو لي أنّ جانبًا من هذه الظاهرة يعود إلى استمراء الزعم بصعوبة تعلّم اللغة العربيّة. وبالتالي إيجاد مبرّر آخر للاستسهال في الدعوة إلى استخدام العاميّات، كلغة تدوين أو كتابة، على الرغم من صعوبة فعل ذلك باستخدام لهجات محلّيّة هي فروع من اللغة العربيّة، بلا قواعد ولا ضبط ولا قوانين.

مدارس تقليديّة متطوّرة

من المدهش أنّني عندما حاولت تتبّع مناهج التعليم التقليديّة القديمة، في الأندلس على وجه خاصّ، في محاولة لفهم أسباب

الطفرة العلميّة في الفقه والحكمة والطبّ، تبيّنت أنّ نظامًا تعليميًا صارمًا كان يُفرَض على من يودّ التخصّص في العلوم. ولكن، استوقفني أنّ هذا التطوير قد نال منهج تعليم اللغة العربيّة أيضًا؛ فوفق ما ذكره ابن خلدون في مقدّمته الشهيرة، كتب الفقيه القاضي أبو بكر بن عربيّ (468-543 هجريّة):
"يجب على الوليّ في الصبيّ المسلم كان أبا، أو وصيًّا أو حاضنًا، أو الإمام، إذا عقل أن يلقّنه الإيمان ويعلّمه الكتابة والحساب، ويحفّظه أشعار العرب العاربة، ويعرف العوامل في الإعراب، وشيئًا من التصريف، ثمّ يحفّظه كتاب الله وهو أمر وسط متساوٍ بين أهل المشرق والمغرب، ثمّ يحفّظه أصول سنن الرسول (ص) ويأخذ بعد ذلك نفسه بعلوم القرآن ومعنى كلماته، ولا يشتغل برواية الحديث من كلّ كتاب، فالباطل فيه كثير... ولا يفرط في علم الفرائض فإنّه أصل الدين، ولا يخلي نفسه من الأنساب، وشيء من الطبّ، ولا يفرد نفسه ببعض العلوم، فيكون إنسانًا في الذي يعلم بهيمة فيما لا يعلم".

وفي زمن ابن رشد (1126-1198)، شاع ابتكار يقرّ استخدام الشعر لاختبار قدرات الطلبة على النحو والصرف، لأنّهم كانوا يحفظون الإعراب لآيات القرآن الكريم، لكنّهم لا يتقنونه في نصوص أخرى. كما يشير الباحث الفرنسي دومينيك أورفوا في كتابه "ابن رشد... محنة مثقّف مسلم". وفيما يلي نصّ ما أورده أورفوا:
"إنّ نظام التعليم في الأندلس هو نفسه في كامل العالم الإسلاميّ، إلّا أنّه يمتاز بتنظيم أحكم في المستوى الابتدائيّ، فتعليم اللغة العربيّة ينتظم، بطبيعة الحال، انطلاقًا من القرآن الذي ينبغي على التلميذ أن يحفظه عن ظهر قلب. غير أنّ الأندلسيين أضافوا إليه مختارات من الشعر وأمثلة من فنّ الترسّل وكذلك بعض مبادئ النحو. وقد دافع أبو بكر بن العربيّ بحمية عن هذه الممارسة خصوصًا ضدّ المغاربة في الاقتصار على حفظ القرآن. فقد رصد أنّ اللغة العربيّة تطوّرت كثيرًا منذ الوحي وطالب بأن يبدأ بتعليم الشعر لتفادي أخطاء اللغة التي يمكن أن تصيب العالم الدنيويّ ولكن ليس الكتاب المقدّس، وبأن يتشبّع الطلّاب بديوان العرب".

والمقصود أنّ الحضارات الكبيرة كانت تولي التعليم أهمّيّة كبيرة، وتحاول إرساء مناهج تعليميّة تضمن حصول المتعلّمين على أفضل سبل تحصيل العلم، واللغة في قلب ذلك كلّه.

ومن المدهش حقًّا أنّنا لو تأمّلنا الكثير من مناهج اللغة العربيّة اليوم، لوجدنا أنّها تنحو نحو العودة إلى ما قبل مدارس الأندلس. وتفتقر إلى التنويع في النصوص الجذّابة والشعر، وفي تبيين وسائل الكتابة المختلفة، وجماليّات اللغة. كما تفتقر إلى وسائل التطبيق والتركيز على القواعد النحويّة بشكل يصعب فهمه على الطلبة إذا لم يحفظوه. وتفتقر إلى استخدام تقنيّات الصوت والصورة، وتوفير نماذج ممتعة للتعلّم باستخدام التطبيقات الحديثة.

وهذا كلّه يجعلني أفكّر أحيانًا كيف يمكن إنقاذ اللغة العربيّة، وهل يمكن أن يكون الحلّ في استراتيجيّة تعليم متطوّرة يتمّ طرحها على مستوى الدول العربيّة، وتعميم منهج تعليم اللغة العربيّة من خلال مؤسّسات جامعة مثل جامعة الدول العربيّة مثلًا؟

طبعًا المشكلة تكمن في العوائق السياسيّة في مثل هذه الحالات، قد تحول دون الأخذ بهذه الوسيلة. بالإضافة إلى ما سيقال عن الخصوصيّات الثقافيّة، وعن الفكر الشموليّ الموجَّه. لكن، مع ذلك، أظنّ أنّ تطوير مناهج اللغة العربيّة موضوعٌ يصل في أهمّيّته إلى أهمّيّة الأمن القوميّ العربيّ. وأعتقد أيضًا أنّ هذا المنهج ينبغي أن تلتزم به المدارس الأجنبيّة الدوليّة في العالم العربيّ، بحيث لا يفقد الطلبة العرب الذين يتعلّمون في المدارس الأجنبيّة لغتهم الأمّ، أو يفقدوا الإحساس بأهمّيّتها وضرورة امتلاكهم سبلَ التعبير بها.

***

نتمنّى حقًّا أن تنتبه وزارات التعليم العربيّة لهذه القضيّة الخطيرة، لأنّه من غير الممكن أن تقوم حضارة بدون لغة، خصوصًا وأنّ التراث الثقافيّ للأمّة العربيّة يتراكم مدوَّنًا بهذه اللغة الخصبة المطواعة التي تمتلك الكثير من الجماليّات والقدرات التعبيريّة، والقابلة للتطوير إذا وجدَت من يملك الإرادة والفكر.

إبراهيم فرغلي
كاتب روائيّ وصحفيّ
مصر

مقال

مقاربات التعلّم النشط وأهمّيّتها

عبير حمصي

"إنمّا بالتربية نبني الأوطان". عبارةٌ تلخِّص أهداف التربية والتعليم على الصعيد العالميّ، حيث يستطيع كلّ بلد أن يضع رسالته التربويّة الخاصّة به، والمنبثِقة من الرؤية العالميّة لمآل التربية سنة 2030، والتي تصوغ المؤسّسات التربويّة رؤيتها ورسالتها تحت مظلّتها. نحن في زمن تلاحقنا فيه العديد من الأزمات الصحيّة والاقتصاديّة وغيرها، فكيف نواجهها؟ هل نستسلم ونكتفي بالرؤى القديمة؟ أم ينبغي على المؤسّسات التربويّة أن تجدّد رؤيتها ورسالتها بما يتناسب مع تطوّر العصر، ويضمن لها الصمود أمام العواصف المتلاحقة؟

تنقسم المؤسّسات التربويّة المختلفة، من حيث رؤيتها، إلى عدّة مجموعات؛ هناك من يركِّز على المعرفة في رؤيته وأهدافه، وهناك من يسعى إلى تطوير مهارات الطلّاب، ولا سيّما مهارات القرن الواحد والعشرين. وانطلاقًا من هذه الرؤية الأخيرة، انتقل العالم بمجمله من طرائق التعليم التقليديّة إلى طرائق التعليم النشط الذي يكون الطالب فيه محور العمليّة التعليميّة، وبدأ يحدّد أهدافه لإعداد إنسان ذي قيم ومهارات مختلفة.

في هذا المقال، أتناول بعض مقاربات التعليم المتطوّرة، بالاستناد إلى أربعة نماذج من التعليم النشط. لذلك، نبدأ المقال بتعريف هذا النوع من التعليم والإشارة إلى الاستراتيجيّات التي يرتكز إليها، ثمّ نتناول نماذج وأمثلة توضِّح أهدافه.

حول التعلّم النشط واستراتيجيّاته

التعلّم النشط هو التعلّم الذي يشجِّع الطلّاب على التدخّل والتغيير، باعتماد تعليم تفاعليّ، والارتكاز على تجارب تعلّميّة، تدعم بدورها التعلّم الذاتيّ. يحفّز هذا النوع من التعليم الطلّاب على التفكير، كما يدفعهم إلى البحث عن الحلول الجديدة لمشكلات عصرهم.

يقوم التعليم النشط على طرائق واستراتيجيّات مختلفة، أبرزها:

- التعلّم القائم على الاكتشاف والمشاهدات.
- التعلّم بالأسئلة.
- التعلّم بالمشروع.
- التعلّم بحلّ المشكلات.
- التعلّم بالعمل المسرحيّ.

وغير ذلك من الأنماط التعلّميّة التي تقتضي من المعلّم تطبيق استراتيجيّات مختلفة تناسب مبدأ التفاعل، وتتوافق مع مادّته وطلّابه والمنهج المطلوب. عند التحضير لأيّ درس أو نشاط، يجب، بدايةً، الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- أيّ طالب أريد؟
- كيف أساعد طالبي على تحقيق المكتسبات التي أنوي مدّه بها؟
- ما الاستراتيجيّات التي تعينني على تحقيق الهدف؟
- كيف أجعل الطالب يتمتّع ويسعد في تعلّمه؟

لا شكّ في أنّ تقدّم العصر وتطوّر الذكاء الاصطناعيّ سهّلا توافر المعلومات لكلّ مَن يطرق بابها عامّةً، وللطالب خاصّةً. وعليه، يسهِم التعليم النشط في تطوير شخصيّة الطالب وينمّي مهاراته. ولكن، ما مقاربات التعليم النشط؟

التعلّم القائم على الاكتشاف والمشاهدات

هو التعلّم الذي يدعم الطلّاب في اكتشاف المعارف واستخدام التجارب الذاتيّة، فيدفعهم إلى الاطّلاع على الأسئلة والحلول الجديدة. يعزّز هذا النوع من التعليم مهارات الطلّاب، ولا سيّما البحث العلميّ والتفكير الذاتيّ والتعلّم المدمَج، كما تُستخدمَ فيه المشاهدات الحيّة والتجارب العمليّة، لتدعم الطالب في تعلّمه الذاتيّ وتطوّره الشخصيّ. يتطلّب ذلك استخدام مستندات، ووسائل إيضاح، وزيارات ميدانيّة، يسجّل الطالب بها ملاحظاته، فيحسن توظيفها للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم.

تعدّ الزيارات الميدانيّة من أكثر النشاطات تحفيزًا للطالب، حيث ينطلق من بين جدران الصفّ إلى مكان أوسع، يرى فيه بعينيه ويسمع بأذنيه ويحسّ ويُسمَح له بالملاحظة. الأمر الذي يثير فيه الميل إلى الاكتشاف والبحث والنقد والاستنتاج، فيربط المعلومات ويطبّقها في حياته وبيئته. بالإضافة إلى ذلك، تغني الزيارات الميدانيّة خبرات الطالب، وتنمّي مهاراته المتنوّعة، ولا سيّما مهارات التعاون والتواصل والتفكير الناقد.

زار طلّاب الصفّ الثامن في ثانويّتنا الرسميّة في لبنان مصلحة الأرصاد الجوّيّة. تعرّف الطلّاب إلى أجهزة الرصد الجوّيّ، وأجهزة قياس قوّة الزلازل، واكتشفوا كيفيّة عملها ودقّتها، بمشاهدات جماعيّة. تبع ذلك تعبئة بطاقة تقييم موضوع الزيارة الميدانيّة. استطعنا، بهذه الزيارة، مساعدة الطلّاب على تطوير مهارة العمل التعاونيّ، والتواصل والقيادة، فضلًا عن اكتساب معلومات علميّة يطبّقها الطالب في مادّتي علوم الحياة والجغرافيا، يستعين بها لفهم ظواهر معيّنة في حياته اليوميّة. أسهم هذا النمط من التعلّم في ربط الناحية النظريّة بالناحية العمليّة، ووفّر المعلومات الحسّيّة التي يصعُب توافرها في غرفة الصفّ، فضلًا عن تحقّق الأهداف التربويّة والتعليميّة بمتعة وسعادة.

التعلّم بالأسئلة

تُستخدَم الأسئلة في هذا النمط أداةً لتعليم الطلّاب، وتحقيق التعلّم العمليّ. يعتمد المعلّم فيه توضيح المعلومات وتحقيق تفاعل الطلّاب، بهدف تحسين فهم موضوع الدرس. يجب على المعلّم أن يختار الأسئلة المناسبة لغرض التعليم، وعليه أن يتعامل مع هذه الأسئلة بحريّة ومن دون تعطيلها. يمكن أن يستخدم المعلّم هنا العديد من الاستراتيجيّات والأنواع المختلفة من الأسئلة، مثل الأسئلة التوضيحيّة والأسئلة التحليليّة والأسئلة التفاعليّة... إلّا أنّ طرح الأسئلة لا يقتصر على المعلّم، بل يمتدّ إلى الطالب الذي يجب أن يكتسب هذه المهارة، كما يكتسب مهارة القراءة والكتابة. تعتمد هذه التقنية على تطوير قدرة الطالب على البحث والاستقصاء، ليصل إلى اكتساب مهارة التفاوض وحلّ المشكلات.

نعتمد هذه التقنيّة دائمًا في مادّة علوم الحياة في ثانويّتنا، حيث يبني الطالب معارفه باستعمال الأسئلة التوضيحيّة والتحليليّة والتفاعليّة، حول أيّ ظاهرة علميّة أو طبيعيّة. يبدأ الطالب، مثلًا، بتحليل مستند علميّ بطرح الأسئلة الآتية: ما المتغيّرات؟ ما النتائج؟ لماذا هذه الظاهرة أو هذه النتيجة؟ ما الفرضيّات التي يمكن أن تفسّرها؟ كيف وصلنا إلى هذه الظاهرة أو النتيجة؟ ماذا لو كانت النتيجة مختلفة؟

تسمح هذه الممارسات بتمتّع الطالب بالحشريّة العلميّة؛ فهو باحث صغير يتقصّى الحقائق العلميّة بما يشاهده في حياته اليوميّة. أحمد، مثلاً، طالب في الصفّ السابع الأساسيّ، لم يهمل ظاهرة تجمّع نوع من الحشرات تحت صخرة صغيرة في حديقة المدرسة، بل ذهب يتحرّى عن الأسباب، وأتبعها باختبارات أوصلته إلى الحقيقة العلميّة القاضية بأنّ هذا النوع من الحشرات لا يستطيع العيش في الضوء، فهي تسعى إلى الاختباء في مكان ذي فيء، ورطِب. طبّق أحمد تقنية طرح الأسئلة التي تعلّمها في مادّة علوم الحياة، ممّا ساعده على اكتساب مهارة التفكير الناقد.

التعلّم بالمشروع

هو طريقة في التعلّم، يطبّق بها الطلّاب ما يتعلّمونه في صفوفهم الدراسيّة في الحياة العامّة. تتيح هذه الطريقة لهم ممارسة المهارات والمعارف الخاصّة بهم. كما تشجّعهم على التفكير الإبداعيّ وحلّ المشكلات التي تواجههم. من المفيد أن تكون هذه المشاريع ضمن أعمال جماعيّة، لما في ذلك من إسهام في تطوير التعاون والعمل الجدّيّ. تنطلق هذه التقنيّة من طرح مشكلة معيّنة، يسعى الطلّاب إلى إنتاج مشروع فرديّ أو جماعيّ، ضمن تخصّص واحد أو عدّة تخصّصات.

أدّت الأزمات الاقتصاديّة التي لحقت بلبنان إلى انقطاع التيّار الكهربائيّ انقطاعًا تامًّا. الأمر الذي دفع بالمؤسّسات التربويّة وغيرها إلى تشغيل المولّدات الخاصّة لتغطية حاجاتها. ونظرًا إلى ما يتطلّبه ذلك من تكلفة ماليّة كبيرة، فضلًا عن تلويثه البيئة، عمد طلّاب المرحلة الثانويّة عندنا إلى وضع مشروع متعدّد التخصّصات. رصد الطلّاب المشكلة المذكورة في الثّانوية، ثمّ درسوا الكلفة الماليّة لتشغيل المولّد، مقابل كلفة تركيب طاقة شمسيّة، وذلك بعد دراستهم حاجة الثانويّة من الطاقة. بعد ذلك، حدّدوا أثر استعمال الطاقة الشمسيّة، بدل الطاقة الأحفوريّة، في البيئة، بهدف تحفيز المتبرّعين على تأمين كلفة المشروع. أنتجوا فيلمًا توثيقيًّا، ثمّ عرضوه على مواقع التواصل الاجتماعيّ، بهدف تمويل المشروع.

تعلّم الطلّاب بهذا المشروع الأمور الآتية: الإحصاء (رياضيّات)، وقياس الطاقة (فيزياء)، وأهمّيّة المحافظة على البيئة (كيمياء)، وكتابة سيناريو (لغة عربيّة)، والتصوير والإخراج... فضلًا عن اكتسابهم مهارات التفكير الناقد، والعمل التعاونيّ، والتواصل، والتمثيل، والإخراج... يسهِم هذا النمط التعلّميّ في تمكين الطالب من طرح الأسئلة، وبناء المعرفة، وتحديد حلول لقضايا حقيقيّة، ثمّ إثارة التساؤلات حولها والتعاون وتوسيع مهارات الاستماع النشط. يساعد ذلك كلّه على الانخراط في شبكة تواصل ذكيّة ومركّزة، تتيح للطالب التفكير بعقلانيّة في كيفيّة حلّ المشكلات.

التعلّم بحلّ المشكلات

هو مقاربة تركّز على تحديد المشكلات الحقيقيّة والعمل على حلّها. تدمِج هذه المقاربة المقاربات السابقة، حيث تعتمد على تحديد مشكلة معيّنة بطرح الأسئلة، بالاستناد إلى مشاهدات مختلفة. كما تشجّع الطلّاب على التفكير الذكيّ والإبداعيّ، وتطوّر القدرات اللازمة لحلّ المشكلات الحقيقيّة، سواءً بالمشاريع، أم بالتطوّر في طرح الأسئلة والفرضيّات، أم بالتجارب. يدفع هذا النمط من التعليم إلى التعلّم التطبيقيّ، ما يجعل الطلّاب قادرين على تطبيق المعلومات التي يتعلّمونها تطبيقًا ذكيًّا، في إطار البحث العلميّ لحلّ المشكلات.

* * *

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ هذه الطرق التعلّميّة لا تتطلّب من المعلّم جهودًا مضاعفة للتحضير فحسب، بل تُظهر إبداع المعلّم في تيسيره عمليّة التعليم. من هنا، يجب التأكيد على أهمّيّة التعليم النشط في تطوير الطلّاب وتحسين مهاراتهم، إذ يدعم التعلّم الشامل، ويشجّع على التصميم والتفكير الإبداعيّ. كما يجعل الطلّاب قادرين على تطبيق المعلومات، ويشجّعهم على الابتكار والتحدّي، وينمّي لديهم مهارات القرن الواحد والعشرين التي تخوّلهم النجاح في مجتمعاتهم، ومواكبة تطوّر عصرهم، فضلًا عن إسهامها في تحقيق تعلّمهم بمتعة وسعادة.

لكن، يجب التأكيد على أنّ أيّ نمط من أنماط التعليم النشط ليس حلًّا وحيدًا لجميع الطلّاب. لذلك، على المعلّم اختيار النمط الذي يناسب طلّابه، ويشجّعهم على الابتكار والتحديث. وأخيرًا، لا بدّ من الاستمرار في البحث عن الطرق الفضلى للتعليم النشط والتعلّم الشامل.

عبير حمصي
مديرة ثانويّة رياض الصّلح الرسميّة المختلطة
لبنان

المراجع

- القضيب، محمّد بن عبدالعزيز. (2023، يناير). *التعلّم القائم على المشاريع- دورة تدريبيّة*. https://shms-prod.s3.amazonaws.com/media/editor/143672/%D8%A7%D9%84%D9%D8%A7%D9%_85%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%_85%82%D8%A7%D8%A6%D9%84%D8%B4%D8%A%84%D9%D8%A7%D9%_89%84%D9%D8%B9%D9%8A%D8%B9.pdf%7%D8%B1%D9
- Browne, Neil and Keeley, Stuart. (2007, January). Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. *Pearson College.*

مقال

عزيزي معلّم التاريخ، دعهم يقرؤون الروايات!

ريما ضو

تعكس الرواية التاريخيّة الماضيَ، ولا تُعدّ كتابتها مهمّة سهلة، إذ تحتاج إلى توثيق المعلومات والأحداث. ولا شكّ في أنّ قراءة الرواية التاريخيّة تعود بالفائدة على الطلاب، لكنّ الصعوبة تكمن في عدم التمييز بين الواقع والخيال الذي يعتمده كاتب الرواية. يرفض بعض مدرِّسي التاريخ اعتبار الرواية التاريخيّة أداة تعليميّة، وأساء بعضهم الآخر استخدامها، في حين أنّ تحليل المعلومات التي جُمِعت من روايات تاريخيّة مختلفة تبيّن مدى إمكانيّة أن تكون الرواية التاريخيّة مفيدة للتعلّم.

من هنا نسأل: هل الرواية التاريخيّة مصدر كافٍ لتعليم الطلّاب التاريخ؟ وكيف يمكن استخدام هذا المصدر في صفّ التاريخ لربط المادّة الأدبيّة مع المادّة التاريخيّة؟ ما المعرفة التاريخيّة التي يكتسبها الطالب بدراسة الرواية؟

يحاول هذا المقال الإجابة عن هذه الأسئلة، بالإشارة إلى أهمّيّة الرواية في تعليم مادّة التاريخ، وكيفيّة توظيفها في استخدامات تربويّة مختلفة وفق سياقاتها التاريخيّة وما تحويه من معلومات.

حول الرواية التاريخيّة وأهمّيّتها في تعليم التاريخ

تعدّ الرواية التاريخيّة قصّة غنيّة بالمعلومات ومسلّية في آنٍ، حيث يرتكز سياق القصّة على الواقعيّة بقدر ارتكازه على الخيال (Prieur, 1999). يعيد فيها الكاتب الحياة إلى الماضي بخلق جوّ حقبة ماضية، يقدِّم فيها إلى القارئ عالمًا متجذِّرًا في التاريخ، تلتقي فيه الشخصيّات الخياليّة بشخصيّات تاريخيّة، وتتطوَّر في بيئة أعيد بناؤها بدقّة. يضيف الروائيّ فيها إلى سحر المَشاهد الصراعاتِ السياسيّةَ والعسكريّة، والبنى الاجتماعيّة والمواجهات الإيديولوجيّة التي أثّرت في حقبة معيّنة.

تعريف الطلّاب بالتاريخ يعني دعوتهم إلى التواصل مع الماضي، ودفعهم إلى قراءة الحاضر. فالتاريخ، سواءً أنقله المؤرِّخ أم الروائيّ، هو بناء، وهو منتج فكريّ، أنشِئ لحساب عمليّة فكريّة (Martineau, 1997).

تسمح الرواية التاريخيّة، على العكس من النصّ التاريخيّ، للطلّاب بالتعلّم والشعور بالماضي باستيعابهم الداخليّ للحقائق. بينما يُضفي الخيال التاريخيّ طابعًا إنسانيًّا على دراسة التاريخ بالتركيز على الاختبارات الإنسانيّة التي قد يغفلها المؤرّخون. وهذا ما يعطي الرواية التاريخيّة الخياليّة القدرة على تطوير التفكير التاريخيّ.

أضف إلى ذلك أنّه إذا كان أحد أهداف تعلّم التاريخ إدراج الطالب في خبرات بشريّة أخرى، فإنّ الرواية التاريخيّة تثبت أنّها وسيلة ذات صلة؛ فالسرد التاريخيّ يسمح لهم بأن يفهموا أنّ التاريخ تجربةٌ إنسانيّة تشكِّل كلًّا متماسكًا، بفضل مفهوم التغيير الذي يكمن وراء كلّ تجربة بشريّة. من المسلَّم به أنّ الطلّاب لا يمتلكون دائمًا المعرفة المسبقة أو المهارات اللغويّة أو تدريب المؤرِّخ، ولكن يتيح العمل على المصادر المختلفة الفرصة أمامهم لاكتشاف الطرق التي تُبنى بها المعرفة من الأدلّة، ومن التمييز بين القصص الثانويّة والمصادر الأوّليّة التي بنيت عليها القصص (Johnson, 1979).

الاستخدامات التربويّة للرواية التاريخيّة

كرّست المناهج العالميّة مساحة واسعة لدراسة الحروب في مادّة التاريخ، وذلك في المراحل التعليميّة كافّة. ومن بينها المناهج الفرنسيّة التي أعطت حيّزًا كبيرًا للحرب العالميّة الأولى التي دامت أربع سنوات. بلغ عدد القتلى في فرنسا وحدها 1،385،000 قتيل، وفي أوروبا 8 ملايين قتيل و6 ملايين معوَّق،

بالإضافة إلى خسائر ماديّة هائلة. هذه الروايات التاريخيّة التي تتناول الحروب، أو ما يُعرَف بروايات الذاكرة، لا تُعدّ ولا تحصى. يمكن الاختيار من بينها بحسب المرحلة التعليميّة.

وكوني معلمة تاريخ للمنهج الفرنسيّ، اخترتُ رواية "الذهب والطين" لكريستوف لامبرت، للعمل على هذا الحدث التاريخيّ مع طلّاب المرحلة المتوسِّطة. تُعدّ هذه الرواية شهادة مذهلة عن الظروف الفظيعة التي عرفها الجنود خلال الحرب العالميّة الأولى. وتسرد كيف قاتل فوج "كازيمير" و"مارتن"، بطلي الرواية، على الجبهة بالقرب من فردان. تتوالى الأسابيع في الخنادق، رماديّةً رتيبة، وسط القذائف والطين والقذارة. وفي يوم من الأيّام، عندما كان الصديقان في غابة "هامونت"، أكّد مارتن لكازيمير أنّ في الغابة كنزًا مدفونًا. هنا، تصبح فكرة الاستيلاء على هذا الكنز حلمًا يسمح لهما بالبقاء على قيد الحياة، وذلك بالهروب من حياتهما اليوميّة المروِّعة. تعيد الرواية القارئ إلى قلب هذه الفترة الصعبة من تاريخ البشريّة، بالاستناد إلى معلومات تاريخيّة دقيقة.

أتاحت لي هذه الرواية التاريخيّة مساعدة الطلّاب على تحقيق الأمور الآتية:

استخراج المعلومات المتّصلة بالحرب

1. الموضوعات العسكريّة والحربيّة
- الحياة العسكريّة: الغرض من الخنادق؛ تنظيم الخنادق؛ المعسكرات؛ المعدّات؛ المفردات العسكريّة...
- أساليب القتال والتسليح: الرشاشات ودور الحربة؛ الهجوم والهجوم المرتدّ؛ يسبق الهجوم الأرضيّ إعداد مدفعي؛ الغازات الخانقة؛ أخصائيّو المتفجّرات...
- التنظيم العسكريّ: الرواية تبيّن لنا التسلسل الهرميّ للرتب، ولوجستيّات الاتّصالات (هاتف، حمامة، صاروخ...).
- التكتيكات الإستراتيجيّة (هجوم فردان): لماذا تُعتبر فردان قاعدة الدفاع الفرنسيّ؟

2. القضايا السياسيّة: أسباب الحرب وأهدافها
- الدوافع الرئيسة: الانطلاق إلى الحرب "الزهرة بالبندقيّة" (تعبير استُعمل للدلالة على أنّ الحرب لن تستمرّ لأكثر من أسبوعين). يستخدم البطل مصطلحات تظهر الدوافع للمشاركة في القتال: "عدم السماح بغزو فرنسا"، "لاستعادة الألزاس واللورين".
- القضايا الأوسع: محاربة الديمقراطيّات (فرنسا وإنكلترا)؛ الأنظمة الاستبداديّة (الإمبراطوريّة الألمانيّة).
- الخصوم: الفرنسيّون والألمان والإنكليز والنمساويّون والروس والإيطاليّون والأتراك. من الفاعلون في هذه الصراعات؟

3. جوانب الحياة اليوميّة وعادات الجنود
- التكيّف مع الرعب إلى حدّ الإدمان عليه: يسمح لنا النصّ بفهم العنف الاستثنائيّ الذي تعرَّض له الجنود، ويشرح معاناة المقاتلين.
- كيف يأكلون: مطابخ متنقّلة؛ حصص غذائيّة؛ نومهم؛ البقاء على قيد الحياة...
- كيف عاشوا؟ وبمَ كانوا يفكّرون؟
- الخيارات الشخصيّة: الوطنيّون ودعاة السلام والبراغماتيّون.
- أنواع الإصابات وبعض التطوّرات الطبيّة (فصائل الدم، وعمليّات نقل الدم).
- الحرب مكان اختلاط طبقات اجتماعيّة مختلفة.
- التعبيرات والمفردات التي يستخدمونها.

التفكير في موضوعات تاريخيّة معيّنة

1. القيم التي يجب الدفاع عنها
- ما القيم التي كان على المقاتلين الدفاع عنها؟ وما الديمقراطية الحاليّة؟
- ما حقوق المواطنين؟ وما واجباتهم تجاه مجتمعهم السياسيّ؟
- ماذا يعني تدريس الذاكرة اليوم؟

2. عواقب الحرب
- أدّى الرعب والتعب إلى ثورة فكريّة وأخلاقيّة، وتساؤل عن القيم القديمة. الأمر الذي أسهم في ظهور الأفكار السلميّة.
- هل الحرب عامل تقدُّم تقنيّ وطبيّ؟

3. مسائل فكريّة أخرى
- الحرب في الماضي والحاضر.
- ما وسائل احتواء الحرب؟
- هل تنعم أوروبا بالسلام اليوم؟
- مقارنة أفكار الرواية بالوثائق التاريخيّة
- رسائل الجنود الموجَّهة إلى عائلاتهم.
- مقتطفات من الصحف القديمة.
- أغاني من الحقبة التاريخيّة.
- لوحات فنّيّة، مثل لوحات الألمانيّ أوتو ديكس التي أظهرت قباحة الحرب، ولا سيّما لوحات "لاعب البطاقة"، و"الحرب"، و"تاجر المباريات".

بالإضافة إلى ذلك، استخدمنا الرواية ذاتها للربط بين مادّة التاريخ ومادّة اللغة الفرنسيّة، لدراسة أدب المغامرة، إذ تحوي الرواية مغامرة البحث عن الكنز المفقود.

* * *

من نتائج استخدام الرواية في تعليم التاريخ ما يرسخ في ذهن الطلّاب من معلومات يَصعُب رسوخها عند التعلّم بكتاب التاريخ المدرسيّ. في الواقع، يبدو، حسبما يرى Johnson (1979)، أنّه من الأسهل فهم حدث تاريخيّ ما أو مقابلة شخصيّة معيّنة في رواية، بدلاً من جدول مختصر للأسباب والنتائج. كما يمكن للرواية التاريخيّة أن تحفِّز الطلّاب على البحث عن معلومات جديدة حول الموضوع التاريخيّ، أو التحقّق من البيانات التي تنقلها. يطوِّر تقييم البيانات التاريخيّة الحسّ النقديّ لدى الطلّاب، ما يجعلهم أكثر استعدادًا لتمييز الحقيقة من الخيال. من الممكن، بعد ذلك، تحديد درجة موضوعيّة الرواية ومناقشة التفسيرات المختلفة التي يمكن أن يثيرها السرد التاريخيّ. في هذه الحالة، يكون الطلّاب أكثر استعدادًا لفهم أهمّيّة دراسة الحقل التاريخيّ، وطرح أسئلة حول مكانتهم والدور الذي يؤدّونه في المجتمع.

وعليه، فيمكن للرواية التاريخيّة أن تساعد الطلّاب على تطوير التفكير النقديّ في ما يتعلّق بخطابات الماضي، وتعرِّفهم إلى كيفيّة جعل الحقائق نسبيّةً، وفقًا للوثائق التي أُخذِت منها.

ريما ضو
مدرّسة تاريخ وشريك مؤسّس في "سكوب"
لبنان

المراجع

- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Les Éditions du Boréal Express.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (thèse de doctorat, Université Laval). www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq25250.pdf
- Prieur, T. (1999). Le roman historique, un genre didactique. *Trames*. 19-28.https://www.erudit.org/en/journals/qf/2009-n154-qf10951441837/ac.pdf

مقال

نهج عباءة الخبير
التعليـم بيـن الدرامـا والاسـتقصاء

سحر معين علي درويش

في ظلّ نظام تعليم ينأى بالأطفال عن أيّ دور اجتماعيّ، ويشعرهم بأنّهم عديمو الفائدة، ويضعهم في منطقة تعليميّة تعتمد اعتمادًا كليًّا على المقولة المعطِّلة: "ذات يوم، ستكون جيّدًا بما يكفي للقيام بذلك، ولكن ليس اليوم"، تكون الغرف الدراسيّة قاعات انتظار، تبدو النشاطات فيها مجرّد تدريب لأجل مستقبل بعيد المنال، وليس لذلك أيّ معنى لدى الطلّاب.

يقلب نهج عباءة الخبير هذه المقولة المعطِّلة، إذ تجعل التعلّم مجديًا وهادفًا في الحاضر وفق سياق مُتخيَّل، يعتمد المعلّم فيه عمليّة بناء تشاركيّة. يقتضي ذلك توفير المواد والمصادر والنصوص التي تتطلّبها إسهامات الأطفال بما يؤدّونه من أدوار، ممّا يجعل أفكارهم ومعارفهم ومهاراتهم ذات فائدة آنيّة (تايلور، 2018).

يسلّط هذا المقال الضوء على الاستراتيجيّة المتّبَعة في نهج عباءة الخبير، وعناصره، وخطوات التخطيط وفقه، بتقديم أنموذج تطبيقيّ.

استراتيجيّة نهج عباءة الخبير

يقوم نهج عباءة الخبير على استراتيجيّة الدراما المشوِّقة في عمليّة التعليم والتعلّم، إذ تكمن فكرته في تعلّم الطلبة باعتبارهم مجموعة متخيَّلة من الخبراء، يكتشفون تعلّمهم ويتحمّلون مسؤوليّات خاصّة. هو مقاربة تعليميّة قائمة على الاستقصاء الدراميّ، تجعل التعلّم مفعمًا بالحيويّة والإثارة، ودافعًا نحو استكشاف وجهات النظر المختلفة، ذلك أنّ لمخرجات هذا النهج علاقة بالنموّ المعرفيّ والاجتماعيّ والمهارات الحياتيّة.

يتعلّم الأطفال، وفق هذا النهج، مجالات المنهاج الدراسيّ كلّها، حيث يمكن توظيفها في تدريس اللغة العربيّة والرياضيات والمواد الاجتماعيّة والعلوم، فضلًا عن تعليم القيم والمهارات. يتّم ذلك وفق استراتيجيّة يتّخذ فيها الطلبة أدوار خبراء ينخرطون في مشروع، لأجل زبون مُتخيَّل، أي صاحب الفكرة الذي يعمل معه الخبراء لتحقيق الهدف. يتعاون المعلّمون مع طلّابهم، لتوليد أوضاع مُتخيَّلة، توظِّف المنهاج الدراسيّ، وتطوِّر المعرفة والمهارات والفهم عبر نطاقات واسعة الموضوعات، بغية جعل دراسة المنهاج عمليّة جذّابة وذات معنى، ووضع مجتمع الصفّ الدراسيّ في مركز عمليّة التعلّم. من هنا، لا يحتاج الطلّاب إلى امتلاك تجربة، وإنّما إلى التركيز على تأدية المهمّة بجدّيّة ومسؤوليّة، كما يفعل أيّ مهنيّ.

عناصر نهج عباءة الخبير الرئيسة

فريق الخبراء

فريق من الطلّاب يُكلَّفون بعدد من المسؤوليّات والقيم، ويعملون كخبراء في مجال ما. عندما يقبل الطلّاب الدخول إلى عالم مُتخيَّل، يظهَرون بدور أناس لديهم السلطة والمسؤوليّة. يمثّل ذلك عباءة خبرتهم المتمثّلة بعبء الواجبات التي يقترن بها دورهم في الخيال القصصيّ. ومع تطوّر التزام الطلّاب بدور فريق الخبراء، تتطوّر عباءة خبرتهم أيضًا، ليس باعتبارها عرضًا منحه المعلّم لهم، بل تميّزًا ناله الطلّاب بالعمل الجاد والمثابرة.

الزبون

الشخص الذي يعمل الفريقُ لصالحه في الخيال القصصيّ، والذي يحدّد للفريق النشاطات والهدف والمعنى والاتّجاه. من وظائف دور الزبون:

- تعيين المطالب.
- تحديد معايير مهنيّة عالية في معظم الأحيان.
- تقييم جودة عمل الطلّاب، وتوفير التغذية الراجعة.

من أجل تلبية مطالب الزبون، على أعضاء الفريق حلّ المشكلات وخلق المنتجات وأداء المهمّات المحدّدة. يصمِّم المعلّم هذه المهمّات بما يتناسب مع متطلّبات المنهاج الدراسيّة واحتياجات الطلّاب. يمكن للمعلّم، بهذه الطريقة، استخدام دور الزبون لتوجيه طلّابه وتحفيزهم ودعمهم، فضلًا عن دفعهم إلى اكتشاف المقرّر الدراسيّ عبر سياق تخيّليّ.

التفويض

سلسلة من المهمّات والنشاطات التي يوكلها الزبون إلى الفريق في السياق المتخيَّل. وهي يجب أن تكون متماسكة ومفيدة للطلّاب في الخيال القصصيّ، ومحفِّزة وذات مغزى في غرفة الصفّ الحقيقيّة. يشدِّد التخطيط لنهج عباءة الخبير على إعداد المهمّات إعدادًا دقيقًا، بحسب مستويات الانخراط المطلوبة والالتزام بمضمون المنهاج الدراسيّ.

نماذج التخطيط وفق نهج عباءة الخبير

يتحدّث Abbot (2010) عن ثلاثة نماذج مُتَّبعة في تخطيط الدروس وفق نهج عباءة الخبير:

التخطيط الخطّيّ

كأن تقرأ قصّة أمام الأطفال، وتطرح عليهم أسئلة بعد قراءتها، ثمّ تطلب إليهم اختيار كلماتهم ورسوماتهم المفضَّلة.

تخطيط المشهد الطبيعيّ

يجب التفكير هنا في السياق، حيث يختار المعلّم سياقًا يجذب اهتمام الأطفال، مثل "حماية النمر من الانقراض". يلي ذلك تحديد الأهداف، أي الإجابة عن سؤال: ماذا نريد أن نعلِّم من السياق؟ قيمًا، مثل الاهتمام والنظافة والصدق واتقان العمل... أم موضوعات في الجغرافيا والتاريخ والعلوم... أم مهارات، مثل استخدام أدوات، كالقفص والمنظار والفأس...

يقول Abbot: "قد يسألك الأطفال، في قصّة النمر الهارب، إن كنّا نحتاج إلى منظارٍ لنرى النمر- هنا، إمّا أن ترسم المنظار، أو تحضره مسبقًا لكي يجرّبوه. وقد يسألونك كيف يعمل؟ فتقول: دعونا نجرّب، من يريد أن يعرف عنه أكثر؟ وهكذا... أسئلة تجرّ أسئلة، تتّجه نحو البحث والاستقصاء" (Abbot, 2010, P. 49). يلي ذلك عمل تقاطعات بين حلقات نظام عباءة الخبير، أي بين الدراما والاستقصاء.

التخطيط التقنيّ

يقول Abbot: "لا نتحدّث، اليوم، عن هذا التخطيط ولا نريده أبدًا في تعليمنا. في هذا التخطيط، تبدأ بدرس، ثمّ تنتقل إلى درس آخر، ثمّ تعقد نشاطًا، ثمّ تضع امتحانًا. هذه طريقة مثلى لخلق طفل طيّع، أو جنود من الأطفال. ليس هناك مساحة لكي يكتشف الطفل ويسأل ويفكِّر، ولا مجال لنا- نحن المعلّمين- أن نبني خططنا في ضوء أسئلته" (Abbot, 2010, P. 49).

أمّا الخطّة الجيدّة في نظام عباءة الخبير، فهي التي تقود إلى:

1. الجذب
2. الانتباه
3. المنفعة أو الاهتمام
4. الحافز أو الدافعيّة
5. القلق
6. الاستثمار
7. الاستحواذ أو الهوس

أنموذج تخطيط عيّادة حيوانات

إذا أردنا أن نخطِّط لتجربة عباءة خبير مع الأطفال حول عيّادة علاج الحيوانات المريضة، علينا أوّلًا تحديد السياق: ما أفضل مكان لبناء مثل هذه العيّادة؟ أهو المدينة، أم القرية، أم الغابة، أم المزرعة؟ ذلك أنّ لتحديد المكان دلالات وتوابع للتجربة. إذا كانت العيّادة في القرية مثلًا، أي بعيدة عن معظم الناس، نحتاج إلى خارطة القرية للعثور على موقع العيّادة، وبوسترات على الطرق تدلّ الزائرين على المكان. وفيما يلي دلالات أنموذج التخطيط المُتَّبع:

1. آليّات الجذب: صورة حصان مريض في إسطبل- طريقة الحديث معه واللغة المستخدمة- حركات الجسد- الإيماءات.
2. الانتباه: كأن نقول للأطفال: "دعونا نرسم حصانًا مريضًا". هذه وسيلة تجذب انتباه الأطفال إلى التفاصيل. لا يهمّ ماذا يرسم الطالب في سياق الدراما، طالما أنّه يعرف الشكل الذي رسمه. إذا حدّد الطالب شكلًا غير واضح المعالم بأنّه قط، فلا يجب الإشارة إلى أنّه ليس قطًّا، وأنّ شكل القطّ مختلف. هو يرسم لنفسه وليس للكبار، ولكن أستطيع أن أطوِّر الرسم لديه في الوقت المناسب.
3. الاهتمام: إظهار جوانب الضعف أو القوّة في الموضوع، يمكن أن يثير الاهتمام. لو كان من آليّات جذب الاهتمام وجود أدوات خاصّة في العيّادة، مثل القفّازات، وأدوات تنظيف، وأسرَّة مريحة، فهي أدوات لبناء الاهتمام.
4. الدافعيّة: يمكن أن نثير دافعيّة الطلبة بلفت انتباههم إلى أنّ مكان العيّادة يجب أن يكون آمنًا ونظيفًا. وبالتالي، أطلب إليهم رسم جميع الأدوات اللازمة التي تجعل المكان مناسبًا.
5. القلق: يمكن أن نتحدّث في السياق عن مزارع دجاج مصاب بإنفلونزا الطيور، ونحن بحاجة إلى فريق عمل ماهر لحلّ المشكلة. إن لم يتصرّف الفريق بالسرعة الممكنة فستنتقل العدوى إلى الجميع.
6. الاستثمار: يطرح الأطفال أسئلة كثيرة، يجدون إجابات بعضها دون بعضها الآخر.
7. الهوس: يذهب الأطفال إلى البيت، وكلّ معه قصّته. يخبرون الأهل عمّا رسموه، وعمّا فعله زملاؤهم.

***

خلاصة القول، علينا أن نعمل معًا على تغيير طريقتنا في تعليم الأطفال، وأن نخلق سياقات تتكامل فيها الدراما مع الاستقصاء، ومع تحقيق عناصر المناهج في الوقت نفسه. وهذا يتحقّق في نهج عباءة الخبير؛ عباءة الخبير تسهّل على المعلّم أن يتطرّق إلى المنهاج ومواضيعه مهما كانت، وفي الوقت نفسه يتناول القيم والمواقف عبر الدراما، ويجعل الطلبة يخطّطون لما يريدون تعلّمه، ويقودون تعلّمهم عبر الاستقصاء. والمعلّم الجدّي في هذا النموذج هو الذي يتقن مهارة التساؤل وطرح الأسئلة، وأيضًا مهارة بناء السياق والمواقف التعليميّة المناسبة التي يحدث فيها تعلّم حقيقي ذو معنى.

سحر معين علي درويش
باحثة في المجال التربويّ والنفسيّ
فلسطين

المراجع

- تايلور، تيم. (2018). *دليل المعلّمين إلى دراما عباءة الخبير- نهج في التعلّم التحوّليّ*. برنامج البحث والتطوير التربويّ. مؤسّسة عبد المحسن القطان.
- Abbot, Luke. (2010). Mantle of the Expert in New Zealand. *Journal of Drama in Education*. 26 *(2)*.

مقال

تأهيل المعلّم المهنيّ وسؤال الهويّة المهنيّة

د. محمّد الخالدي

يعدّ تأهيل أعضاء هيئة التعليم عاملًا رئيسًا في إنجاح أيّ إصلاح تربويّ. يقتضي ذلك وجود منظومة متكاملة تقوم على حسن انتقاء المعلّمين وتكوينهم، إلى جانب إرساء آليّات فعّالة تيسّر تتبّع عملهم، وفق مقاربة إيجابيّة تُستثمَر في تجويد الممارسات الفصليّة وتطويرها، حتّى تستجيب لحاجات الطلبة المتنوّعة. ذلك أنّ التعليم ليس مجرّد وظيفة يمكن اختزالها في مهمّات محدّدة، ولا يمكن حصرها في أهداف إجرائيّة تحدّ من أبعادها، لتصبح عمليّات روتينيّة، تخلو من جوهرها الإنسانيّ النبيل، وعمقها التربويّ الذي يجعل الطالب هو المنطلَق والغاية. لكن، في الوقت نفسه، لا يمكن أن نجعل من التعليم مجالًا مفتوحًا لكلّ الممارسات والاجتهادات الفرديّة التي يمكن أن تمسّ غايات المدرسة ومبرِّر وجودها مؤسّسةً تنشئةِ اجتماعيّة، تتفرّد وتتميّز بقدرتها على التطوّر والتكيّف مع المتغيّرات والتحدّيات الفرديّة والجماعيّة.

من الأهمّيّة بمكان الاستثمار بالمعلّم، ليكون قادرًا على وعي ذاته، وفهم أبعاد المهمّة التي يؤدّيها، وإدراك مختلف الإشكاليّات المرتبطة بممارساته، بغية تأهيله لمواكبة المستجدّات البيداغوجيّة والديداكتيكيّة، والتحدّيات التي تواجه عالم التربية والتكوين. ولا ينبغي أن يقتصر التأهيل على المعارف العامّة، أو التدريب الميدانيّ الذي ما زال يمارَس ممارسة تقليديّة؛ بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى إرساء منظومة تكوينيّة، تتكيّف ومتغيّرات منظومتنا التربويّة واحتياجاتها. فضلًا عن تخصيص جزء مهمّ من التكوينين النظريّ والميدانيّ للقضايا المرتبطة ببناء هويّة المعلّم المهنيّة، حتّى يتمكّن من الانتقال بوعيه من حالة خرّيج الجامعة الباحث عن عمل إلى حالة المعلّم، بكلّ ما تستدعيه من تفاصيل فعل التعليم وأبعاده المتنوّعة.

من هنا، نسأل: كيف يمكن للمعلّم أن يؤدّي دوره من دون إدراك هويّته المهنيّة؟ كيف يمكن أن نطالب المعلّم ببناء وضعيّات تعليميّة ذات معنى للطالب، وهو يفتقد ذلك المعنى في ممارسته التعليميّة؟ كيف يمكن للتأهيل المهنيّ أن يسهِم في إرساء أسس هويّة مهنيّة تجعل الممارسات التعليميّة ذات معنى للمعلّم؟ يحاول هذا المقال الإجابة عن هذه الأسئلة، بتوضيح هويّة المعلّم المهنيّة وخصوصيّتها، ودور التأهيل المهنيّ في تشكيلها.

حول مفهوم الهويّة المهنيّة ومحدّداتها

يمكن تعريف الهويّة المهنيّة بأنّها قدرة الفرد على تحديد مساره المهنيّ، بناءً على معرفته بذاته، أي بقدراته وإمكانيّاته المهنيّة، ومعرفته بمتطلّبات عمله، وربط المعرفتين لتحديد اتّجاهه المهنيّ (شرعة، 2000). فالهويّة المهنيّة هي الرؤية التي يمتلكها الشخص عن اختياراته وآفاقه المهنيّة، وفق ما يتناغم مع واقع سوق العمل؛ ذلك أنّ الكثير من خرّيجي مؤسّسات التعليم العالي والمهنيّ يصابون بالإحباط نتيجة الفجوة الظاهرة بين المُنتَظر من سوق العمل، وما يتطلّبه هذا الأخير من مؤهِّلات أو يفرضه من عراقيل أمام الخرّيجين الجدد. بالإضافة إلى ما تغالي به المؤسّسات التكوينيّة من إبراز الآفاق المهنيّة لتخصّصاتها وشِعبها، من أجل استقطاب الطلبة المتفوّقين، في ظلّ غياب التنسيق الضروريّ بين هذه المؤسّسات والجهات المهنيّة.

تتدخّل في تحديد الهويّة المهنيّة كذلك، سلوكيّاتُ المعلّمين المهنيّة الذين يفضّلون إعطاء صورة مثاليّة عن مجالات تخصّصهم. تُضاف إلى ذلك الصور الذهنيّة الاجتماعيّة السائدة عن مهنة ما، في سياق مجتمعيّ معيّن، باعتبار أنّ الهويّة المهنيّة هويّة اجتماعيّة متجذِّرة، وفق نتاج تنشئة اجتماعيّة تحدث داخل الحياة المهنيّة، وتشمل العلاقات التقنيّة وعلاقات القوّة والصراع الطبقيّ وكيفيّة التعامل مع الآخرين (Gagne, 2015).

وعليه، فثمّة محدّدات وعوامل مختلفة ترسم الهويّة المهنيّة، يذكر Cattonar (2008) منها: الصورة الذاتيّة، واحترام الذات، والتحفيز الوظيفيّ، وإدراك المهمّات، والمنظور المستقبليّ، والرضا الوظيفيّ، والالتزام المهنيّ، والفعّاليّة الذاتيّة، وتحفيز العمل. أمّا Fray (2010) وPicouleau فيحيلان ذلك إلى الدور الذي يؤدّيه الانتماء إلى مؤسّسة العمل.

هويّة المعلّم المهنيّة وسؤال الخصوصيّة

يمكن للمعلّم أن يعرِّف نفسه بالخصائص العامّة لمهنة التعليم، وهنا تظهر أهمّيّة وجود إطار مرجعيّ للمهن والكفاءات، يحدِّد بوضوح طبيعة كلّ مهنة والكفايات اللازمة لممارستها. ناهيك

عن أهمّيّة وجود نصوص قانونيّة وتنظيميّة تقدِّم صورة واضحة عن المهنة، ولا سيّما في ما يتعلّق بطبيعة الأدوار والمهمّات المنوطة بها. كما يمكن للمعلّم أن يعرِّف نفسه بموقعه في المجموعات المهنيّة التي ينتمي اليها، وهنا تظهر إشكاليّة التراتبيّة المهنيّة وطبيعة العلاقات السائدة بين الفاعلين التربويّين، حيث يحاول كلّ واحد منهم اتّخاذ موقف من وظيفته، انطلاقًا من نظرته إلى أدوار الأخرين ووظائفهم. فالوسط المهنيّ مجرّد صورة عن المجتمع العام بتناقضاته ونظمه السلطويّة، حيث يرتبط تمثّل الذات بالمعرفة والمعتقدات والمواقف والقيم والمهارات والأهداف والمشاريع والتطلّعات التي يعترف بها الشخص، أو يعزوها إلى نفسه، بعيدًا عن سياقه المهنيّ.

أمّا في ما يتعلّق بالمؤسّسة، فتتشكّل هويّة المعلّم المهنيّة ببنية المؤسّسة وآليّات اشتغالها والصورة التي تعكسها عن نفسها والعاملين فيها؛ فأهمّيّة خلق حياة مدرسيّة حيويّة ومنتِجة وجذّابة تظلّ مسألة أساسيّة، من أجل بناء وعي مهنيّ إيجابيّ لدى المعلّم. تلك الحياة المدرسيّة التي تتطلّب بلورة رؤية تعكس أدوارها وتطلّعات أفرادها، وتفعيل جوانب حياة المعلّم المهنيّة. ذلك أنّ المدرسة المفعمة بالحياة لا ينبغي أن تكون كذلك بالنسبة إلى الطالب فحسب، بل بالنسبة إلى المعلّم أيضًا، لأنّ المعلّم عنصر رئيس، يستطيع أن يطبع الحياة المدرسيّة بطابعه. فكلّما كانت علاقته بالمؤسّسة إيجابيّة، كانت علاقته بالطالب كذلك، وكان له دور في تنشيط مؤسّسته وتطويرها تطويرًا بنّاءً ومثمِرًا.

من هنا، يقتضي تحديدُ هويّة المعلّم المهنيّة تحليلَ الممارسة التعليميّة بمختلف أبعادها وتفاعلاتها، بكلّ ما يتطلّبه الأمر من استثمار نتائج البحث الأنثروبولوجيّ ومختلف العلوم الإنسانيّة، من أجل الاقتراب أكثر من واقع الممارسة التعليميّة اليوميّة، بتفاصيلها المرتبطة بما تسعى إلى تحقيقه من معانٍ وأهداف وقيم (Gohier, et al., 2001). ولا يقتصر ذلك على المقاربات المعتمَدة، والخطاب الذي يتبنّاه المعلّم، وطرق ممارسته مهمّاته، بل يشمل جوانب شخصيّته الوظيفيّة، بما في ذلك كيفيّة ممارسته سلطته ودوره الاجتماعيّ (Karaolis & Philippou, 2019).

يرى Bruno (2011) أنّ هويّة المعلّم الوظيفيّة ثمرة التفاعل بين التاريخين، الشخصيّ والمهنيّ؛ فهي سيرورة لا تبدأ ولا تنتهي بولوج مهنة التعليم. لذلك، تفرض مهنة التعليم على مؤسّسات تأهيل المعلّمين الحرص على إعادة تشكيل هويّة جديدة للمعلّم، تستثمِر في تراكماته وتجاربه الإيجابيّة، وفق غايات المنظومة التربويّة وحاجاتها.

التأهيل المهنيّ وتشكيل هويّة المعلّم في المغرب

يستدعي تعدّد أبعاد العمليّة التعليميّة الانفتاح على تخصّصات جديدة، تنهل من مجالات علم النفس المعرفيّ القائمة على تمكين المعلّم من منح ممارساته معانيَ إيجابيّة، تعكس نظرته البنّاءة والمحفِّزة تجاه وظيفته. فالتركيز على الجانب التقنيّ من عمل المعلّم يفقده عمقه الإنسانيّ، ويدخله في حالة من الاغتراب الوظيفيّ. ذلك أنّ الإفراط في التقنيّة، بدافع ضبط تفاصيل الفعل التعليميّ، يخلق مسافة نفسيّة بين المعلّم إنسانًا، ووظيفته.

ما زالت المراكز الجهويّة لمهن التربية والتكوين في المغرب تتعامل مع تدريب المعلّمين الميدانيّ بالطريقة ذاتها التي كانت مُتّبَعة منذ عقود: يحضر المعلّم-المتدرِّب حصصًا مُلاحظَة، قبل أن يتحمّل مسؤوليّة تقديم دروس. لكن، وبغضّ النظر عن جدوى هذه الآليّة على مستوى ضبط عمليّات تخطيط الدروس وتقييمها، هل يمكن اختزال عمل المعلّم في تقديم الدروس؟ يعدّ التناوب بين التكوينين، النظريّ والميدانيّ، مقاربة فعّالة. لكن ينبغي العمل على وضعيّات مهنيّة تعيد تشكيل شخصيّة المعلّم، باستحضار عناصر الفعل التربويّ بأبعاده المختلفة (المعرفيّة والمنهجيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتواصليّة). ذلك أنّ الأدوار المُنتظَرة من المعلّم أصبحت متنوّعة، تنطلق من التفاعل النفسيّ-الاجتماعيّ داخل الفصل الدراسيّ، مرورًا بالتفاعلات والعلاقات التي ينسجها في الفضاء المدرسيّ، وصولًا إلى التجديد والتطوير والإبداع. تتطلّب هذه الأدوار شخصيّة مبادِرة ومتفتِحة على كلّ ما يتطلّبه ذلك من استعدادات وكفايات.

بالإضافة إلى ذلك، يترك الرضا الوظيفيّ أثرًا كبيرًا في فاعليّة المعلّم وأدائه المهنيّ، وهو ما ينبغي الاستثمار في بنائه، بتحويل مراكز تكوين المعلّمين إلى فضاءات مفعمة بالحياة. يتمّ ذلك بتشجيع النشاطات الفكريّة والثقافيّة والفنّيّة والرياضيّة التي تعزِّز التفاعل الإيجابّي بين المعلّمين، وتسمح لهم ببناء شخصيّة جديدة. فتداولُ الأفكار وتمحيصها والمنافسة القائمة على الموهبة والإبداع عناصرُ مهمّة لصقل شخصيّة المعلّم-المتدرِّب، ولا سيّما إذا ما اعتُمِد برنامج تدريبيّ في المؤسّسات التعليميّة، يجمع بين النشاطات الفصليّة ونشاطات الحياة المدرسيّة. يصبح المعلّم-المتدرِّب، بذلك كلّه، عنصرًا فاعلًا في تجويد أداء المؤسّسة التعليميّة المستقبلَة، والارتقاء بأدائها التربويّ والثقافيّ والرياضيّ والفنيّ.

* * *

انطلاقًا ممّا تقدّم، نخلص إلى أنّ هويّة المعلّم المهنيّة عمليّة مستمرّة، تتداخل فيها أبعاد متنوّعة وعناصر متعدِّدة. لكن، يبقى دور مؤسّسات تكوين المعلّمين وتأهيلهم محوريًّا وتأسيسيًّا، لأنّها تمنحهم الأدوات المعرفيّة والمنهجيّة التي تمكِّنهم من بناء شخصيّتهم الوظيفيّة، وتطويرها بهويّة تتفرّد بتفرّد مهنة المعلّم، وتفرّد غاياتها ومركزيّتها داخل النسق المجتمعيّ كلّه.

د. محمّد الخالدي
باحث في القانون العام والعلوم السياسيّة والدراسات الدينيّة والتربويّة
المغرب

المراجع

- شرعة، حسين سالم. (2000). الأمن النفسيّ وعلاقته بوضوح الهويّة المهنيّة. *مؤتة للبحوث والدراسات*. 15*(3)*. 157-177.
- Bruno, Robbes. (2011). Crise de l'autorité à l'école: une idée répandue à interroger. *Spécificités*. 1*(4)*. 199-216.
- Cattonar, B.(2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. In : Dans L., Portelance, J., Mukamurera, S., Martineau C. and Gervais. *L'insertion en milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Les Presses de l'Université Laval. 87-106.
- Fray, A. and Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management and Avenir*. 38*(1)*. 72-88.
- Gagne, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle: leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant*. Mémoire présenté à l'université du Québec à Chicoutimi comme exigence partielle de la maitrise en éducation.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. and Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. 27*(1)*, 3–32.
- Karaolis, A. and Philippou, G. N. (2019). Teachers' Professional Identity. In: Hannula, M., Leder, G., Morselli, F., Vollstedt, M. and Zhang, Q. *Affect and Mathematics Education*. ICME-13 Monographs.

مقال

أهمّيّة الإسكيما المعرفيّة في القراءة وفهم المقروء

فادية كامل حسين

يعرّف العالم التربويّ Cook الإسكيما (Schema theory in reading) بأنّها "انعكاس سيناريوهات نموذجيّة في الدماغ" (Xue, Yang, 2019, P. 59). فالدماغ هو الأداة الحيويّة للتفكير، وخزّان السيناريوهات التي يواجهها الفرد في حياته، من مواقف ومعارف وتأثيرات وأفعال وردود أفعال... هذه البُنى الذهنيّة المتراكمة التي يحتفظ بها الدماغ تُسمَّى الإسكيمات. فكيف تتشكّل الإسكيما المعرفيّة في القراءة؟ وكيف تؤثِّر في فهم المقروء؟

هذا ما نحاول الإجابة عنه في هذا المقال، موضّحين كيفيّة تكوّن الإسكيما المعرفيّة في ذهن الإنسان، ومدى تأثيرها في عمليّة فهم المقروء، وما يعوق ذلك، بالاستناد إلى ثلاثة نماذج للقراءة.

نظريّة الإسكيما وعلاقتها بفهم المقروء

وضع Emmanuel Kant نظريّة الإسكيما سنة 1804، وربط أصل الكلمة بالخيال التجاوزيّ. وأوضح أنّ معنى أيّ مصطلح يتحقّق وجوده بربطه بالمعلومات السابقة عند الفرد (Xue, Yang, 2019). كذلك، اعتبر Widdowson (1983) أنّ الإسكيما هي البنية المعرفيّة للأشياء المعروفة والمعلومات المخزَّنة في الدماغ. ويعرّف يعقوب ودمعة (2015، ص 37) الإسكيما بأنّها "بنية سلوكيّة أو معرفيّة منظّمة وقابلة للتعميم والتكرار في وضعيّات مشابهة. هناك الإسكيمات الحسّية- الحركيّة، مثل عمليّة الرضاعة عند الطفل، فضلًا عن الإسكيمات الشكليّة أو الذهنيّة التي يستعملها الراشد لحلّ مسألة علميّة". ولهذه النظريّة تأثير كبير في عمليّة فهم المقروء، حيث يعتقد أصحاب هذه النظريّة، ومن بينهم Rumelhart (1980)، أنّ القارئ يتمكّن من فهم المادّة المقروءة فهمًا أفضل، إذا أعاد ترتيب محتوى المادّة وفقًا للإسكيما الموجودة في ذاكرته. كما حدّد ثلاثة أسباب لإخفاق القارئ في فهم المقروء:

1. افتقاد القارئ الإسكيما العقليّة المناسبة للموضوع الذي يقرؤه. ومن هنا، يشدّد التربويّون على ضرورة إشراك الطالب في اختيار النصوص المقروءة، لتكون لديه خبرة معرفيّة وانتماء لما يقرؤه، ممّا يساعد على فهمه.
2. قد يمتلك القارئ الإسكيما، ولكنّه قد يربط الفهم بالإسكيما الخطأ، نتيجة صعوبة المفردات في النصّ المقروء، أو عدم سلاسة أسلوب الكاتب. وللمعلّم هنا دور أساس في تصحيح المسار، عبر شرح المفردات الصعبة، وتسهيل إيصال المعنى المقصود إلى الطالب.
3. قد يفهم القارئ النصّ ويفسّره تفسيرًا صحيحًا، ولكنّه يكون بعيدًا عن رؤية الكاتب. في هذه الحالة، يتعذّر عليه فهم هدف الكاتب وتوجّهاته. يكمن الحلّ هنا بالنشاطات القبليّة التي ينفّذها المعلّم قبل شرح الدرس، طارحًا أسئلة استباقيّة حول مغزى النصّ وأهدافه، لمساعدة القارئ في تكوين خلفيّة معرفيّة حول رؤية الكاتب وغاياته (Rumelhart, 1980).

يرى Carrell (1981, P.125) "أنّ البنية المعرفيّة قد تُنشَّط خلال مرحلة ما قبل القراءة، وأنّ العقل الذي يُستثار بكلمات مفتاحيّة أو عبارات موجودة في النصّ، قد يُحفَّز بمثير خارجيّ". ويوافق يعقوب ودمعة (2015، ص 38) هذا الرّأي، فيذكران أنّ الإسكيمات ليست فطريّة، لأنّها "تتشكّل تدريجيًّا من خلال التكرار الوظيفيّ للمنعكسات... وتعتمد على نشاط الذات، أي أفعال الطفل تجاه الأشياء. وإنّ التنظيم العام للأفعال هو الذي يقود إلى تطوّر الذكاء، وظهور العمليّات الذهنيّة. وهنا تصبح الإسكيما معرفيّة".

نماذج القراءة الثلاثة وفق نظريّة الإسكيما

نموذج القراءة من أسفل إلى أعلى، أي من النصّ إلى القارئ (Bottom-up Reading Model)

يتطلّب هذا النموذج مستويات التفكير الحسّيّة، والإتقان التدريجيّ لمكوّنات القراءة من "معرفة الحروف الأبجديّة، إلى الأصوات المرتبطة بها، وقراءة الكلمات والجمل" (كوزما، ويعقوب، 2018، ص 105). أي التركيز على المهارات الأساسيّة للقراءة، والتدرّج بها تصاعديًّا، وصولًا إلى تحقيق فهم المقروء. وتذكر Forstall (2019) المفاهيم الرئيسة الخمسة التي يجب إتقانها، لتحقيق القراءة الكاملة في هذا النموذج:

- الصوتيّات: ينطويّ هذا المفهوم على معرفة أصوات الحروف الأبجديّة وقواعد المقاطع الصوتيّة، بالإضافة إلى إدراك علاقة الحروف بالأصوات، إذ إنّ الحروف تصنع الأصوات، والأصوات تصنع الكلمات.
- الوعيّ الصوتيّ: يعني فهم أصوات مجموعة حروف، والتوليفات الساكنة، وجمع المقاطع الصوتيّة في الكلمات.
- المفردات: أي فهم معنى المفردات، والقدرة على استعمالها استعمالًا مناسبًا.
- الطلاقة: هي القدرة على القراءة بالسرعة التي يتحدّث فيها الطالب، والتعبير عن المعنى من دون أخطاء. وينصح الباحثان La Berge (April, 1974) وSamuel أن يتعرّف القارئ الكلمات التي تتواتر في النصوص تلقيًّا، كي يصل إلى مستوى الطلاقة في قراءته، فلا يضيع الوقت في تفكيك الحروف وتهجئتها، فيضيع المعنى.
- فهم المقروء: ينطلق عبر تنشيط البُنى المعرفيّة السابقة (الإسكيما) عند الطالب، حتّى تتكوّن لديه خلفيّة واضحة حول غاية الكاتب ورؤيته للموضوع المطروح. وبذلك، يتحقّق فهم المقروء من خلال القدرة على تذكّر الأحداث والشخصيّات والفكرة الرئيسة للقصّة.

من أجل تطوير القدرات على القراءة بطلاقة، يقترح أصحاب هذا النموذج على القرّاء المواظبة على الاستماع إلى القراءة الصحيحة، ومتابعة القراءة في البيت والمدرسة، مستعينين بموارد تناسب قدراتهم ومستوياتهم. وينصح La Berge (April, 1974) وSamuel بتقسيم النصّ والقراءة المتكرّرة للمقاطع القصيرة. ولاختبار ذلك، نفّذ الباحثان التجربة على مجموعة من التلاميذ من ذوي الصعوبات التعلّميّة، وطلب إليهم قراءة مقاطع قصيرة، تتألّف من 250 كلمة تقريبًا، قراءة متكرّرة حتّى حقّقوا سرعة قراءة وصلت إلى 95 كلمة في الدقيقة؛ الأمر الذي أدّى إلى تحسّن مستوى الطلّاب في دقّة قراءة المقطع والسرعة والتعبير.

كما اكتشفا أنّ الطلّاب عندما انتقلوا إلى قراءة نصوص جديدة، حقّقوا نتائج أفضل من المرّة الأولى في قراءاتهم الفقرات السّابقة. وأوضحا أنّ الطلاقة في القراءة تحتاج إلى تدريب تام، مثل لاعبي كرة السلّة الذين يحتاجون إلى ممارسة اللعب باستمرار، لتطوير مهاراتهم أثناء المباراة.

نموذج القراءة من أعلى إلى أسفل، أي من القارئ إلى النصّ (Top-Down Reading Model)

يقوم هذا النموذج على تفاعل القارئ مع النصّ، فيُسقِط خبرته المعرفيّة عليه. يذكر Friedman أنّ هذا النموذج صُمِّم لاعتبار أنّ دماغ القارئ يفهم المكتوب على الصفحات، وليس الكلمات المطبوعة، "وأنّ فهم المقروء في هذا النموذج يعتمد على ما يجلبه القارئ إلى النصّ من ذكائه الخاصّ، ومن خبرته المعرفيّة" (Suraprajit، 2019, P.126). ويرى Kenneth (1967)، وهو من أصحاب هذا النموذج، أنّ القارئ يبقى خلال القراءة في حالة بحث عن إجابات لتساؤلاته، وكأنّه يقوم بلعبة تخمين لغويّة؛ يتوقّع ويتكهّن ليفهم معاني النصّ. يتعلّم القارئ أكثر إذا اختار النصوص التي تهمّه.

يكمن الهدف من نموذج القراءة من أعلى إلى أسفل، في جعل القرّاء يتمتّعون بمهارات فهم المفردات، ليصبحوا قادرين على الانخراط أكثر في عمليّة التفكير المجرّد والمنطقيّ. لذلك، يتطلّب هذا النموذج مستويات التفكير العليا، مثل التفكير الناقد. وهو يشدّد على دور الإسكيمات المعرفيّة ودور القارئ أثناء عمليّة القراءة.

نموذج القراءة التفاعليّة (Interactive Reading Model)

يعرّف Rumelhart (1980) هذا النموذج بأنّه "مزيج من المعالجة من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى". ويقترحه طريقةً تحدث بها كلّ المعلومات الحسّيّة القائمة على البيانات، والمعلومات غير الحسّيّة في وقت واحد. ويمثّل هذا النموذج في القراءة الأساس الذي تُبنى عليه نظريّة الإسكيما المعرفيّة؛ فالقراءة، بالنسبة إلى أصحاب هذا النموذج، عمليّة معقّدة تتداخل فيها النواحي اللغويّة، من حروف وكلمات وتراكيب ومعانٍ، مع التفاعلات بين المعلومات المباشرة في النصّ والمعلومات الكامنة من الخبرات السابقة.

يشدّد مؤيّدو النموذج على أهمّيّة قراءة الطالب نصوصًا لها علاقة بخبراته السابقة، وبالبنية المعرفيّة الخاصّة به. لأنّ ذلك يساعده على التفاعل مع الفهم المعمّق للنصّ، واكتساب المهارات اللغويّة، ومهارات فهم المقروء.

يلقى نموذج القراءة التفاعليّ القائم على "التوازن بين تعلّم المهارات اللغويّة ومهارات فهم المقروء، إقبالًا على المستوى العالميّ، وهو يرتكز في تطبيقه على البُعد الاجتماعيّ" (كوزما، ويعقوب، 2018، ص 110). لأنّ القراءة عمليّة ذهنيّة وتفاعليّة،

تتمّ في إطار اجتماعيّ. وقد أشار العالم Vygotsky (1999, P.33) إلى أنّ الأطفال يكتسبون التعلّم اكتسابًا أفضل حين يتفاعلون مع أشخاص من محيطهم، وأنّ التطوّر الفكريّ لديهم يحصل عندما يطوّرون مهاراتهم نتيجة تفاعلهم مع البيئة. وبهذه الطريقة، يستطيع الطالب أن يبني على ما تأسّس لديه من مهارات وفهم، وأن يتلقّى الدعم في الوقت ذاته، من أجل توسيع تعلّمه ضمن إطار ما سمّاه "منطقة النموّ المتجاور" (zone of proximal development) التي تختلف باختلاف مراحل النموّ من طالب إلى آخر.

لا شكّ أنّ تعلّميّة القراءة في المرحلة الابتدائيّة لها مراحل يتدرّج بها الطالب ليحقّق فهمه المقروء بعمق. ولكلّ مرحلة استراتيجيّات يمكن اعتبارها نوعًا "من النشاط الحسّيّ الذي يدفع القارئ إلى أن يسبغ معنى على النصّ المكتوب، بربط العناصر الماديّة المحسوسة ببعضها من ناحية، وبخبراته السّابقة من ناحية أخرى" (Foucambert, 1996, P.6.).

* * *

في الختام، نودّ الإشارة إلى أهميّة دور المعلّم في تحفيز الإسكيما المعرفيّة عند الطالب، والذي يتمثّل في اطّلاعه على هذه النظريّة وخصائصها. فهذا الأمر يساعده على تحديد أسباب إخفاق الطلّاب في فهم المقروء، ويفتح أمامه سبل العلاج وكيفيّة تنشيط الإسكيما المعرفيّة عندهم. يتمّ ذلك بتنظيمه نشاطات قبليّة تمدّهم بتعرّف الحروف والمفردات والجمل والمعلومات والمصطلحات المرتبطة بموضوع القراءة، لتعزيز الإسكيما اللغويّة. كما أنّ دوره في اختيار النصّ مهمّ جدًّا، لما لأسلوب الكاتب من تأثير في تحفيز إسكيما الشكل. أمّا "إسكيما المحتوى، فتتألّف من عنصرين؛ إسكيما الموقف حين يقوم القارئ بربط الحروف والكلمات التي يقرؤها بمجالات معرفيّة واحدة، وإسكيما الخلفيّة المعرفيّة التي ترتبط بمعرفة القارئ السابقة عن الموضوع وتسهم في تسهيل فهم المقروء" (Rumelhart, 1980). يؤدّي المعلّم هنا دورًا فاعلًا في توجيه بوصلة المعرفة عند الطلّاب وتنشيطها، فتتّضح الرؤية، ويكون مسار تحقيق الهدف النهائيّ في فهم المقروء أسهل لديه ولدى طلّابه.

فادية كامل حسين
مدرّبة وباحثة تربويّة
لبنان

المراجع

- كوزما، إيفا، ويعقوب، غسّان. (2018). *أحدث استراتيجيّات القراءة والمطالعة للطفل العربيّ*. دار النهضة العربيّة.
- يعقوب، غسّان، ودمعه، ليلى. (2015). *المعجم الموسوعيّ في علم النفس*. مكتبة لبنان ناشرون.
- Carrell, P. L. (1981). Culture-specific schemata in L2 comprehension. In: Orem, R. and Haskell, J. *Selected papers from the Ninth Illinois TESOL/BE Annual Convention, First Midwest TESOL*. Illinois. 123-132.
- Forstall (2019, May). What Are the Five Main Topics in Reading Comprehension? *The Classroom.*
- Foucambert. (1996, avril). Le Monde de l'éducation. La fin des certitudes. Enquête sur la lecture. 1-18. Microsoft Word - ONL Jean Foucambert.doc (lecture.org).
- Kenneth, G. (1967). Readind A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of Reading Specialist*. 126- 135. https://www.csie.ntu.edu.tw/~r99922026/tmp_zero/Reading_A_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf
- La Berge, D. Samuels, J. (1974, April). Toward a Theory of Automatic Information- Processing in Reading. *Cognitive Psychology.* 6*(2)*. 293-323. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028574900152
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. Theoretical Issues In Reading Comprehension. *NewJersey: Lawrence Erlbaum*. https://www.researchgate.net/publication/200772425_Schema_Theory_Revisited. 72021/1/
- Suraprajit, P. (2019). Bottom-up vs top-down model: The perception of reading strategies among thai university students. *Journal of Language Teaching and Research.*10*(3)*. 454-460.
- Vigotsky, L. (1999). *Thought and language*. Massachusetts: MIT Press.
- Widdowson, Henry. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press
- Xue, Yang. (2019, May). The Use of Schema Theory in the Teaching of Reading Comprehension. International *Journal of Liberal Arts and Social Science*. 7*(4)*. 59- 63. https://ijlass.org/articles/7.4.6.5863-.pdf

مقال

خمــس خطــوات تشــعل فيهــا شــغف طلّابــك!

محمّد القدة

عندما نذكر صفًّا دراسيًّا، قد يتبادر إلى أذهاننا الصورة النمطيّة لمعلِّم يُلقِّن طلّابه معلومات يردِّدونها كالببغاوات! وبين لحظة وأخرى، يسأل طالب صديقه: كم تبقّى من الوقت؟ وطالب آخر أنهكته ساعات الدوام الطويلة، فوجد في صوت معلِّمه خير وسيلة للنوم. في المقابل، تخيّل صفًّا دراسيًّا يتمنّاه أيّ معلّم، يأخذ الطلّاب فيه زمام المبادرة في طرح الأسئلة بشغف، وإجراء التجارب وتعلّم مهارات مختلفة، بعيدًا عن التلقين، لتعزيز مهارات التفكير العليا.

هناك 5 خطوات تفصلك عن هذا الواقع التعلّميّ والتفاعليّ الجديد، وفق أنموذج قدّمه الدكتور جيم باروفالدي في مؤتمر أيزنهاور التعاونيّ والعلميّ في أوستن، تكساس، يوليو 2002. هي استراتيجيّة دورة التعلّم الخماسيّة (Es Strategy 5)، والتي جاءت تسميتها من الأحرف الأولى لخطوات هذه الاستراتيجيّة في اللغة الإنكليزيّة (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate) (BSCS, 2002). تُستخدَم الاستراتيجيّة في تدريس مواد مختلفة، ولكن يشيع استخدامها في كثير من الأحيان في تدريس العلوم (الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء) لمختلف المراحل الدراسيّة.

استراتيجيّة دورة المعلّم الخماسيّة

تقوم هذه الاستراتيجيّة على الاستقصاء (Inquiry Based Learning)، حيث يبني المعلّم فلسفته على النظريّة البنائيّة القاضية بقدرة الطالب على بناء معرفته، بعيدًا عن التلقين.

ما النظريّة البنائيّة؟

هي فلسفة تعليميّة تُقرّ بحاجة الطالب إلى بناء معرفته بناءً ذاتيًّا. من أشهر روّادها الباحثان جان بياجيه وإدوارد غاردنر. يقوم التعلّم، وفق النظريّة، على الاستقصاء، حيث يمكن أن يُسرَّع تطوّر الطالب المعرفيّ بتعزيز مهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات والإبداع والتفكير المستقل.

يتماشى نهج التعلّم القائم على الاستقصاء مع الطريقة التي يُعالِج فيها الدماغ المعلومات معالجة طبيعيّة. يعتقد Bashour (2016) أنّ الدماغ، بطبيعته، يحبّ الاستطلاع ويسعى إلى إقامة صلات بين الموجود داخله، وما يتعرّض إليه من خبرات، وأنّ أدمغة الطلّاب تُنمَّى بإتاحة فرص للتفاعل مع البيئة التعليميّة، لفهم المعلومات الجديدة، حيث يمكنهم تكوين روابط عصبيّة أقوى، تُعزِّز قدرتهم المعرفيّة، وتساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات احتفاظًا أكثر فاعليّة.

تتألّف هذه الاستراتيجيّة من خمس خطوات متتابعة، تتمثّل في: جذب الانتباه والتهيئة، والاستكشاف، والشرح، والتوسّع، والتقييم. تُرجِم اسم الاستراتيجيّة وخطواتها إلى العربيّة بالاستعانة بدراسة باحثين مصريّين في جامعتي طنطا والفيوم .

أنموذج تطبيقيّ

عزيزي المعلِّم تناول بعض الحاجيات من مطبخك، ولنتوجَّه معًا إلى الصفّ السابع في إحدى المدارس الخاصّة، لنبدأ معهم منظورًا مُختلِفًا لدرس مصوَّنيّة الكتلة في الكيمياء.

ملاحظة مهمّة:

- المعلومات المطلوبة مسبقًا قبل هذا الدرس: التغييرات الفيزيائيّة، والتفاعلات الكيميائيّة.
- الأدوات المطلوبة: سكّر، وماء، وميزان رقميّ، وعبوّة بلاستيكيّة فارغة، وبالون، وخلّ، وكربونات الصوديوم.

نقارن في الجدول الآتي خطوات طريقة دورة التعلّم الخماسيّة مع الطريقة التقليديّة لدرس مصوَّنيّة الكتلة:

الدرس وفق طريقة دورة التعلّم الخماسيّة		الدرس وفق الطريقة التقليديّة
اسم المرحلة	النشاط	النشاط
1. جذب الانتباه **Engage**	• يطرح المعلّم سؤالاً للنقاش، لإثارة فضول الطلّاب وكشف المفاهيم المغلوطة لديهم. هل تبقى كتلتا كمّيّة من السكر وكمّيّة من الماء نفسيهما في حالة انفصالهما، وفي حالة ذوبان السكر في الماء؟ • يحاول الطلّاب الإجابة عن السؤال السابق. (هي مرحلة مهمّة ليتعلّم الطالب كيف يبني افتراضه) ملاحظة حول المفاهيم المغلوطة: - قد تكون إحدى إجابات الطلبة أنّ كتلة السكّر، في حالة الانفصال، أكبر من كتلته، في حالة ذوبانه في الماء، لأنّ كتلة السكّر الصلب أكبر. - قد يخلط بعض الطلّاب بين مفهومي الكتلة والوزن (هذه المرحلة من أهمّ المراحل، والتي يكشف فيها المعلّم المفاهيم المغلوطة "misconceptions" لدى طلّابه حول موضوع معيّن، ثمّ يُصحِّحها قبل البناء على أساس خاطئ). • يزن المعلّم كتلة من السكّر، ثمّ يزن كتلة من الماء، ويسجّل الكتلة الكليّة. بعد ذلك، يذيب كمّيّة السكر في الماء، ويأخذ الكتلة. تكون الكتلة، قبل الذوبان وبعده، متقاربة إلى حدّ كبير. ملاحظة: لا ينبغي على المعلّم، في هذه المرحلة، شرح أيّ مصطلح جديد.	**يبدأ المعلّم عادةً بتعريف مبدأ الكتلة**
2. الاستكشاف **Explore**	• يقسّم المعلّم الطلّاب إلى مجموعات. • يطرح المعلّم سؤالًا مفتاحيًّا: هل كتلة محلول الخلّ وكمّيّة من كربونات الصوديوم نفسيهما، في حالة الانفصال، وبعد المزج وحدوث التفاعل الكيميائيّ؟ • يؤكّد المعلّم على ضرورة ارتداء نظّارات حماية العيون والقفّازات، ومراعاة السلامة المخبريّة، والتنبيه إلى أنّ مادّة الكربونات قد تسبّب تهيّجًا شديدًا للجلد والعين. • تؤدّي كلّ مجموعة من الطلّاب التجربة وفق الآتي: - وزن كتلة محلول الخلّ. - وزن كتلة 1 غرام من مسحوق كربونات الصوديوم. - مزج كلّ من كربونات الصوديوم والخلّ، وأخذ الكتلة الكلّيّة بعد المزج وحدوث التفاعل الكيميائيّ. ملاحظة مهمّة بخصوص تفاعل الخلّ مع بيكربونات الصوديوم: ينتج عن هذا التفاعل غاز ثنائي أكسيد الكربون الذي ينطلق بهيئة فقّاعات، والذي يؤدّي إلى فاقد في كتلة المزيج. لتجنّب ذلك، توضع الكربونات في بالون، ثمّ يوضع البالون على فوّهة عبوّة بلاستيكيّة تحوي الخلّ، كما هو موضّح في الصورة: • يؤدّي المعلّم دور المُيسِّر، ويتنقّل بين المجموعات للإجابة عن أيّ تساؤل. • يسجّل الطلّاب نتائجهم.	**يؤدّي المعلّم عادةً التجربة، وما على الطلّاب إلّا التصفيق، وكأنّهم يشاهدون عرضًا سينمائيًّا. وفي أفضل الحالات يجري الطلّاب التجربة بأنفسهم، ولكن مع علمهم السابق بالنتائج والمصطلحات.**
3. الشرح **Explain**	• يتطوّع طالب من كلّ مجموعة لمشاركة نتائجها مع بقيّة طلّاب الصفّ، شفهيًّا أو كتابيًّا، حسب تفضيل كلّ مجموعة. • يناقش كلّ فريق النتائج جماعيًّا. • يشرح المعلّم التجارب السابقة، ثمّ يقدّم المصطلحات العلميّة لما شرحه الطلّاب، ويوضّح مبدأ مصوّنيّة الكتلة لكلّ من التغيّرات الفيزيائيّة والتفاعلات الكيميائيّة.	**يكرّر الطلّاب عادةً ما سمعوه من معلّمهم، ويثني المعلّم عليهم، مع ابتسامة عريضة.**
4. التوسّع **Elaborate**	**مثال "1"** • يطرح المعلّم مثال حرق الفحم لتوليد الكهرباء في محطّات توليد الكهرباء، ويسأل الطلّاب عن توقّعاتهم عن كتلة الفحم، قبل الحرق وبعده. • يبحث الطلّاب، ضمن مجموعات، في الإنترنت عن عمليّة إحراق الفحم لتوليد الكهرباء، والمعادلة الكيميائيّة المتعلّقة بذلك. • يعرض متطوّع من كلّ مجموعة نتائجها التي تشمل: المتفاعلات، والنواتج، والنواتج الثانويّة. **مثال "2"** • يطرح المعلّم سؤالًا: هل تنقص كتلة الطعام الذي نأكله أم تزداد؟ كيف يتحوّل الطعام داخل أجسامنا؟ • يبحث الطلّاب، ضمن مجموعات، عن الإجابة، إمّا بالنقاش أو باستخدام الإنترنت.	**لا توجد هذه المرحلة في كثير من الأحيان**
5. التقييم **Evaluate**	• يعرض متطوّع من كلّ مجموعة نتائجها، والتي تفيد بأنّ كتلة الطعام تتحوّل داخل أجسامنا إلى عدّة أشكال. يُترَك الأمر لإبداع المعلّم الذي يكون أمامه الكثير من الخيارات: **مثال "1"** • يجهّز المعلّم أسئلة على بطاقات ورقيّة، تحمل كلّ بطاقة رقمًا في جانب منها، وتحمل في الجانب الآخر سؤالًا متعلِّقًا بالدرس. • يسحب كلّ طالب بطاقة، ويحاول الإجابة عن السؤال الذي تحويه أمام زملائه. **مثال "2"** • يدعو المعلّم الطلّاب إلى كتابة تأمّل ذاتيّ "Self-Reflection"، في خمس دقائق، حول ما تعلّموه من الدرس، وطرح الأسئلة التي تراود أذهانهم.	**غالبًا ما يكون التقييم في نهاية الدرس بطرح المعلم سؤالاً على طلّابه، حول إذا كان لدى أحدهم أيّ استفسار، وحين تكون إجابة الطلبة بالنفي، يشعر المعلم برضى وهميّ**

تحدّيات الاستراتيجيّة

السؤال الذي قد يتبادر إلى الأذهان الآن، هل من السهل على المعلّم تحويل الدروس التقليديّة الموجودة في المناهج إلى استراتيجيّة دورة التعلّم الخماسيّة؟ للجواب جانبان: يتمثّل الجانب الأوّل في وجود دروس مُعدَّة وفق الطريقة المذكورة، والتي تقدّمها العديد من الهيئات التعليميّة، مثل الجمعيّة الكيميائيّة الأمريكية "American Chemical Society"، القسم المعنيّ بالتعليم، تحت عنوان"Inquiry In Action"، والتي تُعدّ مكتبة غنيّة جدًّا، قد تمكّن المعلّم من استخدامها مباشرةً، أو التعديل عليها بما يُناسِب صفّه، من دون المساس بجوهر الطريقة. أمّا الجانب الآخر فيكمن في عدم تناسب هذه الاستراتيجيّة عناوين العلوم كلّها.

كما تبرز بعض التحدّيات أمام المعلّم عند تطبيق هذه الاستراتيجيّة، والتي تبدأ عنده شخصيًّا؛ إذ مَن تعلَّم وعلَّم بالطريقة التقليديّة، قد يحتاج إلى بعض الوقت والممارسة لإتقان هذه الاستراتيجيّة، مثل مهارة إدارة الوقت، والتحضير الجيّد، وتهيئة المصادر. ومع ذلك، فخطوط الاستراتيجيّة العريضة تصبح، بعد فترة، سلوكًا لا واعيًا يطبّقه المعلّم تلقائيًّا.

تشكِّل المصادر تحديًّا حقيقيًّا، ولا سيّما في المدارس محدودة المصادر. لكن في عصر الإنترنت والذكاء الاصطناعيّ، قد تُسعِف بعض الحلول الرقميّة، مثل استخدام المحاكاة الافتراضيّة والتفاعليّة كموقع "PhET Simulations"، بديلًا من التجربة المخبريّة، وغير ذلك من الحلول. بالإضافة إلى ذلك، يعدّ كسر الروتين الذي اعتاده الطلّاب، من تلقّي المعلومة من دون جهد كتلقّي الطفل طعامه بيد أمّه، ليس سهلًا، ويحتاج إلى صبر المعلّم ومساعدته.

* * *

قيل مَن أطال الفكرة كان له في كلّ شيء عبرة. بعد التأمّل في تطبيق هذه التجربة، أفدتُ كثيرًا باكتسابي مهارة تدريس هذه الاستراتيجيّة الحديثة التي جذبت انتباه الطالب وأثارت فضوله. في بداية الدرس زاد حماس الطلّاب مع الوقت، فأصبحوا ينظرون إلى الساعة، منتظرين بدء حصّة الكيمياء لا انتهائها، ولا سيّما في ظلّ وجود معلومات ذات معنى (Meaningful Learning)، وتطبيقاتها المختلفة في الحياة العمليّة. أمّا إطلاق العنان للطلّاب لاستكشاف المفهوم الجديد بأنفسهم، فقد زاد ثقة الطلّاب بقدرتهم على أن يكونوا جزءًا فاعلًا في العمليّة التعليميّة، على عكس الطريقة التقليديّة التي يكون الطلّاب فيها متلقّين المعلومة، وموافقين على كلّ ما يقوله المعلّم.

من هنا، يكون الفرق بين استراتيجيّة تعلّم نشطة، وتعلّم تقليديّ، فرقًا بين الملل والتحفيز، وبين اكتشاف المعلومة ومجرّد قراءتها، وبين مشاركة المعلومة وإعادة تكرارها، وبين تطبيق المعلومة في مثال حقيقيّ من الحياة وبقائها حبيسة الكتاب المدرسيّ.

محمّد القدة
مُعلم للكيمياء والفيزياء
سوريا

المراجع

- American Chemical Society. *Inquiry in action.* https://www.acs.org/education/resources/k-8/inquiryinaction.html
- Bashour, N. (2016). *Our Learning Brain: How to Develop It.* Arab Scientific Publishers.
- BSCS. (2002). 5E model of instruction. *CSCOPE*. https://borderlandsnarratives.utep.edu/images/5E_Model_of_Instruction_CSCOPE_072002_1_1.pdf

مقال | مترجم

تعزيـز التعلّـم الاجتماعيّ والعاطفـيّ عبر الفنون

إليزابيث بيترسن

يمكن لطلّاب المرحلة الابتدائيّة بناء الحس بالروح الجماعيّة، وخلق اهتمام مستدام بالفنون عبر استراتيجيات صفّيّة بسيطة.

بقلم: إليزابيث بيترسن

أصبح جليًّا، مع مرور السنين، أنّ الطلّاب بحاجة إلى الدخول في تفاعلات إيجابيّة مستمرّة مع معلّميهم وأقرانهم، وتنفيذ المهامّ والأنشطة الهادفة التي تسمح لهم بإدراك تفرّدهم والتعبير عنه، واستخدام الوسائل الإبداعيّة التي تُسهم في تعميق معارفهم. وهنا بالتحديد يظهر دور الفنون؛ فهي مصدر العديد من الأساليب الإبداعيّة والممتعة التي تساعد طلّاب المرحلة الابتدائيّة على تطوير مهاراتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة في الفصل الدراسيّ.

الفنّ يعزّز الروح الجماعيّة

إذا لم يشعر طلّابك أنّهم ينتمون إلى مجتمع في الصفّ، فلن يعملوا معًا بشكل جيّد. وسيشعرون كأطفال بأنّهم في المكان الخطأ، ولن يُقدِموا على المُخاطرة لعدم إحساسهم بالأمان. فبيئة التعلّم الجيّدة تحتاج إلى الروح الجماعيّة.

يمكن للتجارب الفنّيّة أن تعزّز الروح الجماعيّة لدى الأشخاص، ومن الجيّد دائمًا أن تسهر، في فصلك الدراسيّ، على تعزيز روح الجماعة.

تقاسُم المنجزات الفنّيّة: إنّ توفير المساحة والوقت للطلّاب لتقاسم منجزاتهم الفنّيّة وتأمّلها، يمكن أن يُمثّل تجربة رائعة تُعزّز الروح الجماعيّة. يمكن للطلّاب التحاور حول أعمالهم الفنّيّة أو أعمال الآخرين، وتأمّلها، أو مناقشة اختياراتهم الموسيقيّة، أو فيلمهم المفضّل، كصفّ كامل، أو كمجموعة صغيرة، أو في فرق من اثنين.

تأكّد من تخصيص وقت للنقاش في الصفّ حتى يتمكّن الطلّاب من إدراك القواسم المشتركة التي تجمعُهم والاختلافات بينهم. وسيشكّل هذا الوقت فرصة رائعة لتوجيه الطلّاب إلى كيفيّة التحدّث مع بعضهم وإجراء محادثة راقية.

العزف على الآلات الموسيقيّة: إنّ جعل الطلّاب يبتكرون أصواتًا ويعزفون الموسيقى معًا، يمكن أن يوطّد علاقاتهم ببعضهم البعض. ولبدء نشاط تعزيز الروح الجماعيّة هذا، يمكنك الاستعانة بدائرة الإيقاع. كلّ ما عليك فعلُه هو الحصول على بعض أدوات الإيقاع البسيطة، أو الأشياء التي يمكن للطلّاب استخدامها لإصدار أصوات إيقاعيّة (يمكنهم حتّى إصدار الأصوات الإيقاعيّة من أجسامهم: التصفيق، والضرب على الجسم، وما إلى ذلك)، والانخراط في إيقاع متواصل، تمتزج فيه الأصوات. وينبغي لكلّ فرد أن يكون له حضور في الدائرة.

تُنمّي دائرة الإيقاع العديد من الكفاءات الاجتماعيّة

مهارات التواصل تنمو حينما يُصغي الطلّاب إلى الآخرين ثم يُموقعون صوتهم بين الأصوات. قد يكتشف بعض الطلّاب أنهم

قادة موسيقيّون. وكما أنّ التعاون ضروريّ للحفاظ على عزف الموسيقى، فإنّ الابتسامات والضحك ستجمع طلّابك في رابطة قويّة.

الفنون تُعزّز الوعي الذاتيّ

لا يقتصر دور الفنّ على تعزيز الروح الجماعيّة لدى الناس، بل إنّه، فضلًا عن ذلك، يساعد الطلّاب على إيجاد وقت يقظ وهادئ للتفكير في ذواتهم. يصعب على الطلّاب استيعاب مفهوم الوعي الذاتيّ، لذلك ينبغي علينا، بصفتنا معلّمين، العمل على تطوير هذا المفهوم في بيئة تعليميّة آمنة، كجزء أساسيّ من عملنا. وعلى مدار العام الدراسيّ ستتولّد مشاعر عديدة عند الطلّاب، ومن المهمّ بالنسبة إلينا مساعدتهم على فهم تلك المشاعر.

الأشكال المتكرّرة والخربشات العفويّة: لا تقلّل من فعاليّة الرسم العفويّ؛ فرسمُ أشكال بسيطة ومتكرّرة يمكن أن يهدّئ العقل، ويساعدَ في إدارة الذات. هناك أوقات أشجّع فيها طلّابي فعليًّا على إنجاز إطار الصفحة من خربشاتهم، بهدوء، قبل بدء الحصّة أو عند نهايتها. يمكن أن ترتبط هذه الرسومات العفويّة بالمادّة الدراسيّة، مثل رسم رموز رياضيّة متكرّرة على إطار صفحة ورقة عمل الرياضيّات.

يمكنك أيضا تعليم طلّابك القيام بهذا النشاط في الدقيقتين إلى الدقائق الثلاثة الأخيرة في نهاية الحصّة، ثمّ انظر في النتائج. امنحهم فرصة لرسم خطوط أو موجات متكرّرة على زاوية مخطّطهم أو دفتر ملاحظاتهم، وألق نظرة على تصاميمهم.

القصائد والمونولوجات: إنّ جعل الطلّاب يكتبُون قصيدة أو مونولوجًا عن أنفسهم، يشكّل طريقة رائعة ليزدادوا وعيًا بأنفسهم. إليك أداتان قويّتان لاستكشاف اهتماماتهم ونقاط قوّتهم ومشاعرهم، أثناء مُشاركتهم بعضًا من خصوصيّاتهم مع زملائهم في الصفّ.

قد تقدّم طلبك بأحد الشكلين الآتين:

- انظُم قصيدة هايكو (أو قصيدة أخرى) تصف هوايتك أو نشاطك المفضّل.
- اكتب مونولوجًا يشرح لماذا تعتبر (العائلة، وجود أصدقاء، حيوانك الأليف، البيتزا، إلخ) شيئًا مهمًّا لك.

تدعم الفنون التعلّم العميق للمحتوى والتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ

يتمثّل دورنا في المقام الأوّل، بصفتنا معلّمين، في مساعدة الطلّاب على استيعاب المفاهيم الواردة في مناهجنا الدراسيّة. وإذا واجه الطلّاب صعوبة في ذلك، فإن مسؤوليّتنا تُحتّم علينا تجريب أدوات جديدة، ومقاربات تساعدهم على الفهم.

عندما تُدمِج الفنون في المحتوى الذي تُدرّسُه (بغضّ النظر عن المادّة أو المرحلة الدراسيّة)، سيتذكّر طلّابك المحتوى ويفهمونه على مستوى أعمق بكثير. والأمر الرائع في هذا الدمج أنّه يمكنك أيضًا تضمين المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة في العمل المطلوب.

التمثيل الدراميّ: عندما يمثّل الطلّاب مشهدًا من قصّة ما، فإنّهم لا يقومون فقط بتحليل عميق للحبكة، ولكنّهم يضعون أنفسهم مكان الشخصيّات، ويستوعبون بسرعة العواطف والأفكار والدوافع الخاصّة بالشخصيّات في المشهد.

يُعدّ جذب انتباه الطلّاب إلى هذا الأمر أثناء تحضيرهم المشهد وأدائه، طريقة رائعة لجعلهم يفهمون التعاطف ويُعزّزونه فيهم.

وحين نمنح الطلّاب فرصةَ البحث في الموسيقى والفنّانين الذين ابتكروها، فإنّنا على الأغلب نُكسبهم منظورًا جديدًا متكاملًا يطال الجانب الإنسانيّ من الحوادث التاريخيّة؛ فموسيقى الحرب الأهليّة أو موسيقى الستّينيّات كانت الركيزة في نقل الشعور الذي ساد الناس في تلك الأثناء. تناول التاريخ بهذه الطريقة يمكن أن يثير مناقشات رائعة تحفّز التعلّم العميق.

يمكن لاعتماد طرق أصيلة ومبتكرة في الدمج بين الفنون والتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ، في فصلك الدراسيّ، أن يشكّل عنصرَ تحوّل للعديد من المعلّمين؛ فمن خلال تعديلات طفيفة وأفكار بسيطة حول نشاط ما، يمكنك جعل طلّابك يُعزّزون، إلى أبعد مدى، تعلّمهم الاجتماعيّ والعاطفيّ في فصلك الدراسيّ.

Originally published (September 28, 2022) on Edutopia.org. [Encouraging Social and Emotional Learning Through the Arts] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In cases of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

التعلّم المستنِد إلى الدماغ

Brain-based learning

يُعنَى التعلّم المستنِد إلى الدماغ بكيفيّة تطبيق نظريّات عمل الدماغ في العمليّة التربويّة، من أجل تعزيز إمكانات الأطفال في التعلّم بفعّاليّة (Call & Featherstone, 2010). ينهل هذا التعلّم من علوم كثيرة، ويتقاطع معها، مثل الكيمياء، والعلوم العصبيّة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والوراثة، والبيولوجيا، والبيولوجيا العصبيّة الحاسوبيّة (جنسن، 2014).

يتحقّق التعلّم المستنِد إلى الدماغ وفق الطريقة التي جُبِل الدماغ على التعلّم بها. ويقوم على مجموعة من المبادئ، تُشكِّل أساس المعارف والمهارات التي يحتاج إليها المشرفون على التعليم، لاتّخاذ قرارات أفضل بشأن عمليّة التعلّم (Jensen, 2008). ويُلخّص Alistair (2007) هذه المبادئ بتسعة:

- يتطوّر الدماغ بشكل أفضل في البيئات التي توفِّر تحفيزًا بيئيًّا عاليًا وتحدّيًا معرفيًّا مستمرًّا.
- ينبغي أن يكون التحدّي أمام الطلّاب كبيرًا، ويكون التهديد منخفضًا.
- أهمّيّة التغذية الراجعة الفوريّة، والتنوّع، والاختيار، في تسريع وتيرة تعلّم الدماغ.
- وجود تآزر بين نصفي الكرة الدماغيّة، الأيمن والأيسر، في تنفيذ الوظائف. الأمر الذي يجعلهما يُنسّقان معًا عمليّة التعلّم بتوازٍ وتزامن، وبكفاءة قابلة للتطوير.
- يحفِّز انخراطُ الطالب في عمليّة التعلّم الدماغَ للبحث عن معنى ما يتعلّمه، باستحضار ما يعرفه مسبقًا.
- كلّ دماغ يتمتّع بدرجة عالية من المرونة، ويتطوّر، ويتكامل مع التجربة بطرق فريدة.
- وجود تكامل بين حالة الطلّاب الجسديّة والعاطفيّة في بيئات التعلّم.
- تُعزِّز الموسيقى التعلّم، حيث تُنشّط الطالب أو تُهدّئه، فتجعله أكثر استعدادًا للتعلّم. كما تنقل محتوى التعلّم، وتجعل الشبكات العصبيّة أكثر تقبّلًا له.
- قد تكون هناك أنواع مختلفة من الذاكرة، تتضمّن مسارات ذاكرة مختلفة في الدماغ. وهناك استراتيجيّات محدّدة ناجحة، لتحسين استدعاء المعلومات.

يرى الرابغي (2015) أنّ تطبيق التعلّم المستند إلى الدماغ، استراتيجيّةً في الغرفة الصفّيّة، يتطلّب خلق أنماط معيّنة، وسياقات، ومحتويات ذات صلة بما يتعلّمه الطلّاب، وربط المعلومات بوحدات مفهومة، والسماح للطلّاب بالمشاركة النشطة في خبرات التعلّم، وإدراك نمط التعلّم المفضّل (سمعيّ، أو بصريّ، أو مقروء، أو مكتوب، أو حركيّ) لدى كلّ طالب داخل الفصل الدراسيّ وخارجه، فضلًا عن مراعاة الفروقات الفرديّة في أساليب التعليم، بالإضافة إلى الانتقال من تعلّم محوره المعلّم إلى تعلّم محوره الطالب.

المراجع

- جنسن، إريك. (2014). *التعلّم استنادًا إلى الدماغ: النموذج الجديد للتدريس*. دار الفكر العربي.
- الرابغي، خالد بن محمد. (2015). *عادات العقل ودافعيّة الإنجاز*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- Alistair, S. (2007). *Accelerated learning in practice: Brain-based methods for accelerating motivation and achievement.* Network Educational Press.
- Call, N. and Featherstone, S. (2010). *The thinking child resource book: Brain-based learning for the early years foundation stage.* Continuum International Publishing Group.
- Jensen, E. (2008). *Brain-Based Learning: The new paradigm of teaching.* Corwin Press.

من الراديو إلى الذكاء الاصطناعيّ:
مراجعة التكنولوجيا المبتكرة في محو الأمّيّة والتعليم للّاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا

صدر **تقرير** "من الراديو إلى الذكاء الاصطناعيّ: مراجعة التكنولوجيا المبتكرة في محو الأمّيّة والتعليم للّاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا" عن معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة عام 2022، بغرض تحليل خمسة وعشرين برنامجًا استخدمَت تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات المبتكَرة (من الراديو إلى الذكاء الاصطناعيّ) لمحو الأمّيّة وتعليم اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا، وبغرض مراجعة الأدبيّات ذات الصلة، للدفع نحو إنفاذ الحقّ في التعليم للجميع.

أشار التقرير إلى أنّ هذه البرامج الخمسة والعشرين، وردت من مناطق اليونسكو الخمسة، وهي: إفريقيا، والدول العربيّة، وآسيا والمحيط الهادئ، وأوروبّا وأمريكا اللاتينيّة، ومنطقة البحر الكاريبيّ، وقد اختِيرت من عدد من البرامج المشاركة، من كافّة أنحاء العالم وفق معايير دقيقة، شملت: جهة التنفيذ، والاستراتيجيّات المستخدمة، والفئة المستهدفَة، والمدّة بين الإطلاق والتنفيذ، وقوّة الأدلّة، والاستناد إلى المنهج العلميّ. وأكد التقرير أنّ الهدف من مراجعة هذه البرامج هو الكشف عن الفرص التي تتيحها التكنولوجيا المبتكرة لوصول اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا، في عدد من البلدان، إلى برامج محو الأمّيّة والمشاركة فيها، وفي البرامج التعليميّة التي توفّرها.

ركّز التقرير، في تحليله برامجَ محو الأمّيّة والتعليم المختارة، على ستّة تحدّيات حاولت البرامج تخطّيها، هي:

1. إمكانيّة النفاذ والشمول: لخّص التقرير مُعيقات النفاذ والشمول في محدوديّة النفاذ إلى الكهرباء وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الإنترنت الواسعة النطاق الموثوقة، والتفاوت الحاصل بين الجنسين في النفاذ إلى فرص التعليم، ومحدوديّة المحتوى المتوفّر بغير اللغة الإنجليزيّة، وضآلة عدد اللاجئين الذين يلجون التعليم العالي.
2. بناء قدرات المعلّمين والمربّين: شدّد التقرير على ضرورة تدريب المعلّمين والمربّين على معالجة القضايا التربويّة والتقنيّة، واكتساب المهارات التعليميّة والرقميّة، وتقديم الدعم الاجتماعيّ والعاطفيّ إلى المتعلّمين.
3. محتوى ملائم ومقاربات مبتكرة لتدريس الكبار: كشف التقرير عن اعتماد البرامج تصميمات تُناسب الأطفال والبالغين لتحفيزهم على مواصلة التعلّم رغم كلّ التحدّيات. وأشار إلى دمج البرامج المهارات الرقميّة والحياتيّة في تعليم القراءة والكتابة واللغة الثانية.
4. المراقبة والتقييم: ربَطَ التقرير قدرة المنظّمات على المشاركة في المراقبة والتقييم بميزانيتها وقدرتها على المراقبة الداخليّة وجمع البيانات عن السكّان المتنقّلين. وكشفَ عن اعتماد بعض البرامج على جمع البيانات بشكل موازٍ لتقدّم التعلّم باستخدام التطبيقات والبرمجيّات.
5. الشراكات الاستراتيجيّة: أكّد التقرير على أهمّيّة الشراكات الاستراتيجيّة في التنفيذ الفعّال للبرامج، لما لها من دور في بناء ثقة المتعلّمين، وبناء الروابط الاجتماعيّة وخلق الشعور بالانتماء إلى المجتمع، والوصول إلى اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا، وتنفيذ البرامج محلّيًّا، وتوفير الاتّصال بالإنترنت.
6. الاعتراف والمصادقة والاعتماد في موضوع التعلّم: أكّد التقرير على الدور الأساس للاعتراف والمصادقة والاعتماد في تشجيع المتعلّمين على مواصلة التعليم وولوج سوق العمل.

وجّه التقرير توصيّات إلى صانعي السياسات والأطراف الفاعلين بهدف تغطيّة سياقات تعلّم القراءة والكتابة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. وقد شملت هذه التوصيّات ثلاثة مستويات، هي:

- **المستوى العالميّ:** دعا التقرير إلى تدقيق البيانات حول معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة، وتحسين آليّات الاعتراف والمصادقة للتعلّم في برامج محو الأمّيّة، واستهداف الفئات الأكثر احتياجًا إلى هذه البرامج.
- **المستوى الوطنيّ:** أكّد التقرير على ضرورة تحسين البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لتغطية أفضلَ لأماكن إقامة اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًّا. كما دعا إلى دمج عمليّة المراقبة والتقييم في برامج محو الأمّيّة.
- **مستوى البرنامج:** دعا التقرير إلى تدريب المربّين والميسّرين والمعلّمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وإشراكهم في تصميم برامج محو الأمّيّة، وإعداد محتوى تعليمي يلبّي احتياجاتهم ويُحقّق رفاههم.

مبادرة مسارات

نشأت مسارات، في نهاية سنة 2019، مبادرةً تطوّعيّةً غير ربحيّة، توفِّر التعليم لجميع السوريّين، ولا سيّما المنقطعين عن التعليم، والفئات الأكثر تضرّرًا في المجتمع، مثل الأيتام، وذوي الحاجات الخاصّة، والنساء اللواتي وجدن أنفسهنّ خارج المنظومة التعليميّة لأسباب مختلفة.

تقدِّم المبادرة إلى هذه الفئات خدماتٍ معرفيّة وتوجيهيّة، وتعتمد في ذلك أنموذجًا تعليميًّا إلكترونيًّا يتحدّى كلّ القيود، الزمانيّة والمكانيّة والماديّة. وصل عدد المتطوّعين في المبادرة، والذين يؤمنون بمبدأ "التعليم حقّ للجميع"، إلى 150 شخصًا، يعملون في مختلف دول العالم، استمرارًا للتعليم والتعلّم.

الرسالة

تكمن رسالة مبادرة مسارات في العمل على تيسير الحصول على المعرفة من مختلف مصادرها الموثوقة، بطريقة أكاديميّة ومؤسّساتيّة واحترافيّة لمختلف المراحل الدراسيّة، انطلاقًا من المرحلة الابتدائيّة، ووصولًا إلى مرحلة ما بعد الجامعة. بالإضافة إلى توفير سُبُل التدريب المهنيّ وتطوير المهارات عن بعد لأطياف المجتمع كافّة.

الأهداف

تعمل مبادرة مسارات، بتضافر جهود متخصّصين في مجالات تتّصل بالتعليم، على تحقيق الأهداف الآتية:

- مساعدة الطلّاب في الحصول على الشهادات الأساسيّة، والإعداديّة، والثانويّة، واختيار الاختصاص الأنسب في الجامعة.
- تأمين التعليم المدرسيّ الإلكترونيّ مجّانًا لجميع السوريّين في مختلف المراحل الدراسيّة.
- تأمين الإرشاد الأكاديميّ المجانيّ، والمنح الجامعيّة وما أمكن، لمن أنهى التعليم الثانويّ من طلّاب مسارات.
- تأمين تدريب مهنيّ مجانيّ، ولا سيّما في المجالات التي يستطيع بها المتعلّم العمل عن بعد.
- تأمين مساحة نشاط طلّابيّ لاكتشاف مواهب الطلّاب، وإبراز إبداعاتهم، وتطوير المهارات التي يحتاجون إليها.

مسارات المبادرة

تضمّ المبادرة أربعة مسارات كبرى، تسعى جميعها إلى تحقيق مبدأ "التعليم حقّ للجميع"، وهي: مسار التعليم المدرسيّ،

ومسار الإرشاد الأكاديميّ، ومسار التدريب المهنيّ، ومسار النشاطات الطلّابيّة.

المنجَزات

تمكّنت مبادرة مسارات، بجهود المسهِمين فيها، من تحقيق المنجزات الآتية:

- الحصول، بصفتها جهة أكاديميّة رسميّة، من شركة "مايكروسوفت تيمز"، على رخصة تُمكّنها من استقبال خمسة ملايين طالب.
- إنشاء "قناةَ مسارات" في يوتيوب، لتقديم دروس المنهاج الدراسيّ مسجَّلةً للطلّاب.
- تعليم 16000 طالب في سنواتها الثلاثة الأولى.
- تقديم 9000 حصّة دراسيّة خلال ثلاث سنوات، و144 حصّة أسبوعيّة في سنة لاحقة.
- أفاد الطلّاب خلال ثلاث سنوات من أكثر من 100 جلسة في مسار الإرشاد الأكاديميّ، و300 جلسة في مسار النشاطات الطلّابيّة.
- تحقيق إنجازاتٍ ظهرت في نتائج الطلّاب المسجَّلين لديها خلال السنوات الماضيّة.
- الفوز، على مستوى الوطن العربيّ، بجائزة أفضل مبادرة تطوّعيّة في مجال التعليم، والقضاء على الجهل ومحو الأمّيّة سنة 2022.
- تسجيل 6700 طالب في السنة الدراسيّة -2022 2023.

أعمال قيد التنفيذ

العمل نحو تحقيق أهداف مبادرة مسارات مستمرّ، يواكبه توثيق جميع النشاطات في موقعها الإلكترونيّ الرسميّ، أو في صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعيّ. والعمل الرئيس، حاليًّا، في مبادرة مسارات، هو التدخّل في حالة الطوارئ التي سبّبها الزلزال في مناطق شمال غرب سوريا، بغرض ضمّ جميع طلّاب الصفّين التاسع والثانويّ الثالث، بفرعيه الأدبيّ والعلميّ، والذين خسروا مدارسهم المتضرّرة كلّيًّا أو جزئيًّا. يُضاف إلى ذلك الطلّاب الذين أصبحوا بعيدين عن المراكز التعليميّة، جرّاء حركة النزوح الداخليّة، إثر خسارتهم منازلهم التي أصبحت غير ملائمة للسكن، إلى الباحات الصفّيّة الإلكترونيّة المُخصَّصة لتقديم التعليم المجانيّ، عبر تطبيق "مايكروسوفت تيمز"، لضمان سير العمليّة التعليميّة وعدم انقطاع المتضرّرين عن التعليم. تسعى مبادرة مسارات جاهدةً إلى تغطية جميع المراحل التعليميّة، وتوسيع القدرة الاستيعابيّة والتوزّع الجغرافيّ للطلّاب المستفيدين من مسار التعليم المدرسيّ.

نحو معلّم فاعل في التعليم الوجاهيّ والإلكترونيّ

صدر كتاب "نحو معلّم فاعل في التعليم الوجاهيّ والإلكترونيّ" في طبعتهِ الأولى، عن إصدارات ترشيد التربويّة عام 2022. واشترك في تأليفه مجموعة من الخبراء في التدريب التربويّ، هُمّ: حلمي حمدان، ود. دعاء غوشة- وهبة، ود. حنان الجمل، وخلود عامر، ود. نجلاء إبراهيم، وسامية الديك، متوّجين بذلك خبرات تدريبيّة متبادلة بدراسات عرضوها، لتُشكّل منارات يحتذى بها في تدريب المعلّمين وجاهيًّا وإلكترونيًّا.

يُركّز الكتاب على التدريب التربويّ للمعلّمين في ضوء الكفايات والمستجدّات لتحقيق التطوير المهنيّ المنشود لهم، من خلال استعراض نماذج مدروسة لتدريباتٍ وجاهيّة وإلكترونيّة. كما يتطرّق إلى دور مصادر التعليم المفتوحة في التدريب وتطوير المعلّمين مهنيًّا.

ويعتَبِرُ الكتاب المعلّم أساسًا للعمليّة التعليميّة، وركنًا مركزيًّا يقودُ إلى نجاح التعليم. ويأخذ بالاعتبارِ تغيّر دور المعلّم في العمليّة التعليميّة على مدى العصور، بما يتواءم مع المستجدّات المتسارعة، وتتطلّب من المعلّم تطوّرًا مهنيًّا مستمرًّا وفاعلًا، ليتمكّن من مواكبتها، والمُشاركة في إحداث تغييرات جذريّة في الأنظمة التعليميّة تقود إلى مخرجات ونتاجات نوعيّة، بما يتضمّن تربية الجيل المنشود والمواطن الصالح الذي يوظِّف ما تعلّمه لخدمةِ مجتمعهِ ووطنه، وللإسهام في حلّ مشكلات العالم، وتحقيق التنمية المُستدامة.

يقدّم كتاب "نحو معلّم فاعل في التعليم الوجاهيّ والإلكترونيّ" رؤى وتجارب مُختلفة، لاحقة لتغييرات أسهمت بإحداثها جائحة كورونا في مجالات الحياة المُختلفة؛ إذ أثّرت في دور المعلّم عندما اضطرّ العالم إلى التوجّه إلى التعليم عن بُعد، كأحد الإجراءات الاحترازيّة لمنع تفشّي الوباء، حيث رُكِّز على التعليم والتعلّم الإلكترونيّ بكلّ ما له وما عليه من إيجابيّات وسلبيّات.

يرى الكتاب الجائحة، مع آثارها السلبيّة، لاعبًا رئيسًا في التحوّل نحو التعليم الإلكترونيّ، وتعزيز الاتّجاهات والقناعات بضرورة الانتقال من عمليّة التعليم الوجاهيّ إلى عمليّة تعلُّم إلكترونيّ، مع ما يترتّب على ذلك من تطوير للبنية التحتيّة والموارد المادّيّة كافّة، ولا سيّما التطوير المهنيّ للمعلّمين، ورفع كفاياتهم المهنيّة؛ ليتمكّنوا من تحقيق التوازن، بالرغم من التغيير المفاجئ في شكل العمليّة التعليميّة التعلّميّة ومنهجيّتها، ووصولًا بهم إلى الإبداع، والابتكار في التعليم رغم التطوّرات الهائلة والمستجدّات المتسارعة.

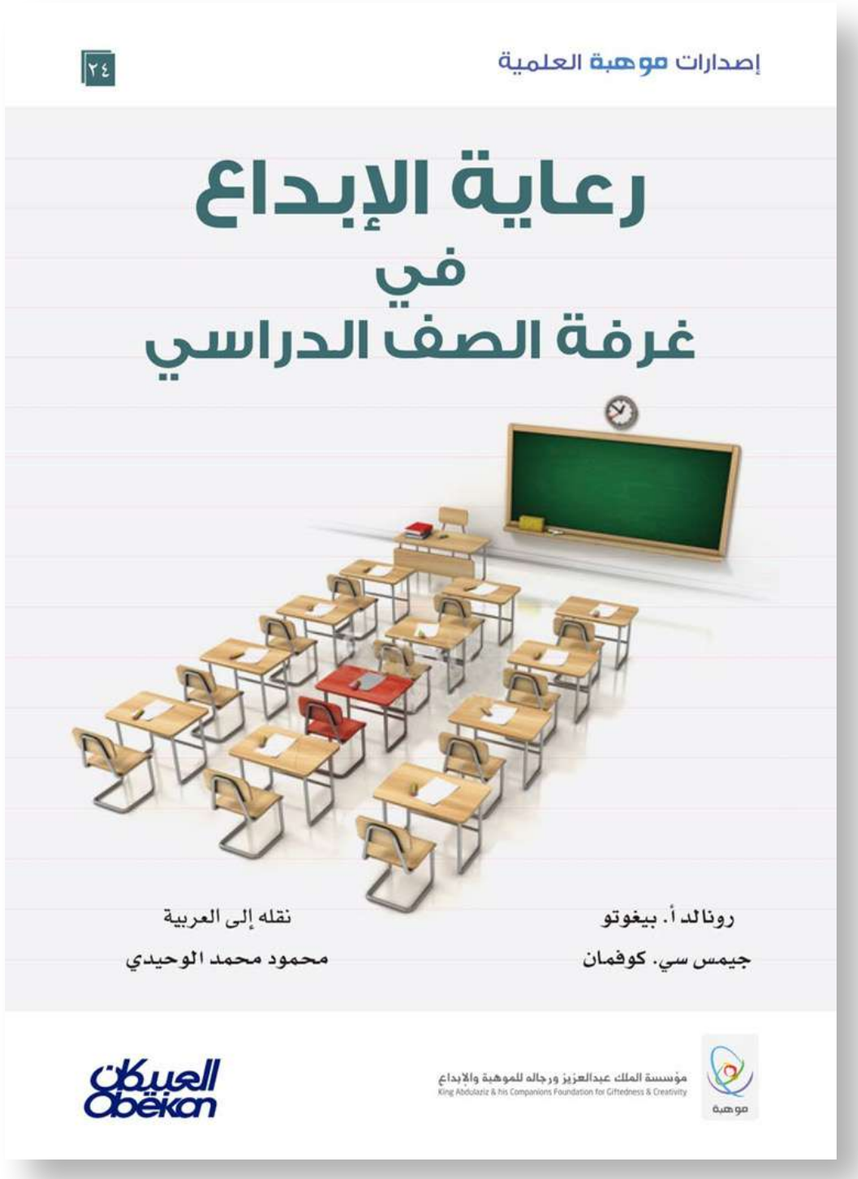
تضمّن الكتاب ثلاثة فصول، هي: التدريب التربويّ المستند إلى كفايات المعلّم المهنيّة والمشاريع التعليميّة؛ والتدريب الإلكترونيّ، معوّقاته ونماذج تطبيقيّة: أنموذج حمدان في التدريب الإلكترونيّ؛ ومصادر التعليم المفتوحة ودورها في التطوّر المهنيّ المستمرّ، ونماذج لابتكارها: أنموذج غوشة لابتكار مصادر تعليم مفتوحة.

يقدّم الكتاب في الفصل الأوّل بعض الدراسات التي تناولت برامج تدريب قادت إلى تطوير كفايات المعلّمين، ذلك من خلال ارتكازها على أسسٍ ونظريّات تُسهم في تحقيق النموّ المهنيّ الفاعل.

أمّا في فصله الثاني، فيتناول نبذة عن التدريب الإلكترونيّ، تشملُ التعريف بنشأتهِ ومفهومهِ، ومقارنة بين خصائصهِ وخصائص التدريب الوجاهيّ. ويطرح الفصل مبرّرات التوجّه إلى التدريب الإلكترونيّ، إلى جانب ذكر أهمّيّته وأهدافه، والأساليب والتطبيقات المُعتمدة في سيره، وبعض المعوّقات التي تحولُ دون تطبيقهِ. كما يتطرّق الفصل إلى بعض التجارب الدوليّة والعالميّة في هذا المجال، وأنموذج حمدان في التدريب الإلكترونيّ.

ويناقش في فصله الثالث مصادر التعليم المفتوحة، من خلال المحاور الآتية: مصادر التعليم المفتوحة، ودورها في انخراط الطلبة في التعلّم؛ وإسهام مصادر التعليم المفتوحة في تفعيل مجتمعات التعلّم المهنيّة؛ ونماذج في التدريب لتطوير ممارسات التعليم المفتوحة: دور أنموذج تصميم تعليميّ مستند إلى مصادر التعليم المفتوحة، "أنموذج غوشة" في تطوير ممارسات التعليم المفتوحة للمعلّمين.

بيئـة غرفـة الصـفّ



قبل إعداد الخطط الدراسيّة التي تدمج الإبداع والتفكير الناقد في المنهاج، على المعلّمين أن يهيّئوا جوّ غرفة الصفّ بجعله يتوفّر على مواصفات تساعد على تطوير الإبداع بين الطلّاب، وقد أكّد تورانس (Torrance, 1965-1987) أنّ كثيرًا من هذه المواصفات يرتبط بسلوك المعلّم، وشدّد على أهمّيّة تعبير المعلّمين عن طبيعتهم الإبداعيّة، وكذلك عن تقديرهم الصريح للإبداع في التأثير في إبداع الطفل.

يتمتع المعلّمون المؤثّرون في تطوير إبداع طلّابهم بخصائص أخرى مثل المرونة والتفاؤل والتلقائيّة؛ تقول أمابايل (Amabile, 1996): "إنّ الأطفال الذين يشعرون بصدق معلّميهم ودفئهم، يظهرون اندفاعًا داخليًّا أكبر فيما يتعلّق بالإبداع، يضاف إلى ذلك أنّ صفات القبول والحماس واللطف التي يتحلّى بها المعلّمون ترتبط إيجابيًّا بتحفيز الطالب".

يؤثّر المعلّمون أيضًا في تطوير الإبداع من خلال الجوّ الذي يشيعونه داخل غرفة الصفّ، فالإبداع يتفتّح عندما يوفّر المعلّمون جوًّا من الأمان النفسيّ؛ ففي هذا الجوّ يشعر الطلّاب بالأمان من أن لا يتعرّضوا للسخرية من المعلّمين والزملاء، وبأنّ الآخرين يتقبّلونهم كما هم، ويكونون مستعدّين للمخاطرة، ومتحرّرين من القلق والضغوطات (Rogers [1900] 1976). ويتحقّق الشعور بالأمان النفسيّ من خلال تقبّل إسهامات الطلّاب جميعها وتقديرها، والتشديد على التعاون بين الطلّاب، والحدّ من قيود الوقت، والتنافس، والتقويم العقابيّ.

ومن المهمّ جدًّا إعطاء المعلّمين أولويّةً لجوّ الاحترام داخل غرفة الصفّ، وعدم التسامح مع السخرية والاستهزاء والتحقير والتنابز بالألقاب والتنمّر بأيّ صورة من الصور، ويضاف إلى ذلك أنّ إشاعة أجواء الاستقلاليّة تساعد أيضًا على تشجيع الإبداع (Amabile, 1989). ولجعل الطلّاب يشعرون بالاستقلاليّة، يمكن للمعلّمين أن يسمحوا للطلّاب باختيار مواضيع محدّدة بأنفسهم لغايات الدراسة الحرّة، وأن يشجّعوهم على المشاركة في تحديد المعيار المستعمل في التقويم، ومساعدة الطلّاب على تقويم أعمالهم بأنفسهم، وتمكينهم من تحديد سرعة إنجاز الأهداف الفرعيّة للمشاريع طويلة الأجل، وفي الوقت ذاته فإنّ التوجيه أيضًا مهمّ للإبداع، إذ يستطيع المعلّمون شرح التوقّعات العالية من الطلّاب بطريقة لا تنطوي على تهديد (Damico & Purkey, 1978; Ziff, 1983). والتغذية الراجعة أداة مهمّة في توضيح التوقّعات؛ لذلك على المعلّمين أن يهتمّوا بتوفير تغذية راجعة محدّدة بدلًا من التعليقات الغامضة، مثل "جملة عظيمة"، والامتناع عن استعمالها للسيطرة على الطلّاب (Amabile, 1989)، وبهذه الطريقة تُستعمل التغذية الراجعة لتوضيح المعايير وتعزيز التعلّم، والحفاظ في الوقت ذاته على الجوّ الذي يشعر فيه الطلّاب بالاستقلاليّة.

رونالد أ. بيغوتو وجميس سي. كوفمان (2017). رعاية الإبداع في غرفة الصفّ الدراسيّ. (ترجمة: الوحيدي، محمود محمّد). العبيكان. ص. 185-183.

محاورة مع وسيم الكردي

- شاعرٌ، كاتب، باحث في منهجيّات التعليم، متخصّص في توظيف الدراما والفنون في التربية.
- حاصل على درجة الماجستير في المجال الأخير من جامعة مدينة بيرمينغهام، والبكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها من جامعة الخليل.
- عَمِلَ مُعلّمًا للغة العربيّة والكتابة الإبداعيّة مدارس الفرندز- رام الله/ فلسطين، ومديرًا لمركز البحث والتطوير التربويّ- مؤسّسة عبد المُحسن القطّان. أسّس الكردي المدرسة الصيفيّة "الدراما في سياق تعلميّ"، ودرّس فيها.
- بادر إلى إطلاق مجلّة "رؤى تربويّة" وعمل مُديرًا ورئيسًا لتحريرها.
- يشارك حاليًّا ضمن فريق عالميّ كمحرّر لإنتاج كتابين في مجال الفنون والتحوّلات الاجتماعيّة على المستوى العالميّ، سيصدران خلال هذا العام عن (Routledge).
- شارك في تأسيس مركز الفنّ الشعبي وفرقة الفنون الشعبيّة الفلسطينيّة، وكتب آخر أعمالها "أشيرة".
- يركز حاليًّا على ثلاثة محاور في مجال التعلّم والتعليم في سياقيه المدرسيّ والمجتمعيّ: 1. الدراما كسياق للتعلّم. 2. الفنون البصريّة كملهم للتعبير. 3. أرشيفات العائلة كمصدر للحوار الاجتماعيّ. 4. التعلّم الاستقصائيّ القائم على المشروعات، مع المعلّمين والأطفال واليافعين والفنّانين والباحثين.
- له العديد من المنشورات الأدبيّة والتربويّة.

- بين التعليم مدّة 13 سنة، وإدارة برنامج التعليم في مؤسّسة عبد المحسن القطّان، ما ميزات الموقعَين بالنسبة إليك؟ وفي أيّ موقع كنت تشعر أنّك في مكانك؟

أبدأ من تجربتي في التعليم؛ وهي تجربة امتدّت ثلاث عشرة سنة، منها عشر سنوات في مدارس "الفرندز" في رام الله. أعتقد، من دون مبالغة، أنّ تجربة "الفرندز" هي التجربة التي تعلّمتُ منها أكثر من غيرها، ولأسباب مختلفة، منها رغبتي في أن أكون معلّمًا، وقناعتي بأنّ لديّ ما يمكن أن أقدّمه إلى الطلّاب، ولا سيّما في مجال الأدب المعاصر، وغير ذلك من أسباب. إلّا أنّ أهمّ هذه الأسباب التي سمحت لي بالتعلّم، تمثّلت في وجود مدير مدرسة مختلف، الأستاذ خليل محشي. فتح لي الأستاذ خليل المجال من اليوم الأوّل كي أقوم بكلّ ما أودّ القيام بهِ مع الطلّاب، وتجريب كلّ ما أودُّ تجريبه. هذه المساحة الحرّة أشعرتني بمسؤوليّة عالية، وينبغي لهذه الثقة أن تجد ما يقابلها كذلك. أمّا السبب الثاني الذي ميّز هذه التجربة، ومنحني فرصة التعلّم بعلاقتي الوطيدة والمتنوّعة مع المعلّمات والمعلّمين في فلسطين، فمردّه إلى عملي في "مشروع الإعلام والتنسيق التربويّ". هو مؤسّسة تربويّة عملتْ قانونيًّا في إطار مدارس "الفرندز"، كان المشروع يعمل على موضوع "الوعي النقابي للمعلّمين"، وتتبّع انتهاكات الاحتلال التعليم، ونشر ذلك في نشرة دوريّة باللغة الإنجليزيّة "Educational Network"، فضلًا عن تنظيم ورش عمل في موضوعات مختلفة، وعلى إنتاج موادّ تعليميّة وإثرائيّة ومساندة. شكّلت هذه التجربة مع تجربة التعليم مجال عمل متكامل، يغذّي بعضه بعضًا. من القضايا التي تركت أثرًا كبيرًا لديّ فكرة أنّ مدرسة عريقة كهذه كانت منشغلة بالتعليم في فلسطين، وبمعلّماتها ومعلّميها، وتؤمن بما عليها من مسؤوليّة اجتماعيّة تجاه التعليم. لذلك، وفي إطار الفلسفة ذاتها كانت مرجعيّة المشروع، بمعظمها، مكوّنة من معلّمين ومعلّمات من خارج المدرسة.

في هذا السياق المهنيّ المشترَك، كنتُ أعلِّم اللغة العربيّة، وفق الطريقة التي كان يعلّمني بها أساتذتي حينما كنت طالبًا. الفارق الوحيد أنّ لديّ خلفيّة في الأدب العربيّ والفلسطينيّ المعاصر، وهو ما أخذتُ أدمجه تدريجيًّا في المنهاج الذي أعلِّمه. في تلك الفترة، بدأتُ أدمج بين تعليمي الكلاسيكيّ للغة العربيّة وتعليم الكتابة الإبداعيّة، حيث عرضتُ الفكرة على مدير المدرسة فرحّب بها. أقول الكتابة الإبداعيّة، وليس "الإنشاء"، لأنّي كنت أعمل في وظيفتين في الوقت نفسه، التعليم بنصاب 12 حصّة أسبوعيًّا، ووظيفة جزئيّة في المشروع. أتاح لي ذلك مساحة التحرُّك والتركيز على أمور متعدّدة، إذ لم أكن تحت ضغط عدد كبير من الحصص اليوميّة، فكنت أجد الوقت لتصميم برامج المعلّمين ومواد إثرائيّة أستطيع تجريبها مع طلّابي.

أستطيع، مرّة أخرى، الإجابة عن سؤالك، بأنّ معظم حصيلتي التربويّة، معلّمًا وعاملًا مع المعلّمين ومنتجًا موادّ تعليميّة، جاءت إمّا من تجربتي في التعليم المباشِر مع الطلّاب في هذه المدرسة، أو بتفاعلي مع المعلّمين. سأضرب لك مثلًا، أتاحت لي تجربة التعليم في المدرسة أن أتخصّص في مجال "الدراما في التعليم"، الحقل الذي عملت على تطويره لاحقًا وبمستويات مختلفة. أتاحت المدرسة حينها لي الوقت للدراسة، ومنحتني الثقة للتجريب. شكّل مشروع الإعلام والتنسيق التربويّ أرضيّة

العمل التربويّ في التدريب والنشر وتصميم المواد التعليميّة، وفي تكوين فهم شامل لما يحدث في التعليم. أدّى ذلك إلى مشاركتي في أوّل مركز مناهج في فلسطين، والإسهام في إنتاج الخطّة الشاملة للارتقاء بالتعليم في بلادنا.

نعم، صحيح، بدأت تجربتي في الانتقال بطريقة التعليم ومصادر التعليم، عندما كنتُ في "الفرندز"، وكان ذلك قبل انتقالي إلى العمل في مؤسّسة القطّان. نشأ أوّل تحوّل جوهريّ مع خبيرة أمريكيّة قدّمت ورشة في المدرسة لمعلّمي اللغة الإنكليزيّة، وحشرتُ نفسي بينهم، معلمَ لغة عربيّة، فجرّبتُ ما تعلّمته مع الطلّاب، وكان ذلك حول "الكتابة كعمليّة" وشعرت بتغيّر ما. أنتجتُ لاحقًا كتاب "اندفاع الكلمات" مع مؤسّسة تامر، بناءً على الورشة والتجريب. ومع ذلك، كنتُ أشعر وقتها بأنّ كلّ هذا العمل، رغم أهمّيّته، لم يشف غليلي، حيث شكّل طريقة أو إجراءات ميكانيكيّة في تعليم التعبير، ولا سيّما الكتابة. بعد ذلك، وبالمصادفة، تعرّفتُ إلى مفهوم الدراما في التعليم، حيث كانت سمر دودين هي الفاتحة في هذا الموضوع، وذكرتْ لي اسم ديفيد ديفيس الذي أصبح المشرف على دراستي في "بيرمينغهام"، والذي أصبح المدير الأكاديميّ الأوّل لمدرسة الدراما في التعليم، حينما أسّستُ برنامج "الدراما في سياق تعلّميّ" في مؤسّسة القطّان. كانت تجربة الدراسة محفّزًا لتجريب نهج جديد مختلف جذريًّا عمّا ألفته وعهدته؛ تدمج الإنسانيّ بالإجرائيّ بالفنيّ بالعلميّ. كانت تجربة في الاستقصاء والتعبير، وكانت المدرسة هي الفضاء الأوّل والأساسيّ لتطبيق النظريّات والمنهجيّات والطرائق التي تعلّمتها في الجامعة تطبيقًا عمليًّا.

في مؤسّسة القطّان، كانت لديّ تجربة متعدّدة الأوجه، ولا سيّما التعليم المدرسيّ. أنا الآن في سياق مؤسّسيّ يعمل على التعليم ويركّز على العمل مع المعلّمين، وأنا معلّم. لذلك، وضعتُ تلك الخبرة في هذا السياق الجديد الذي هيّأ ظروفًا ماديّة وإجرائيّة وعمليّة، من أجل الشروع في تطوير الأفكار وتحويلها إلى مشروعات حقيقيّة وواقعيّة. مثّلت تجربتي مع المعلّمين تحدّيًّا في تقديم أفضل ما يمكن تقديمه، كما وضعتني مشاركة أساتذتي في برامج المؤسّسة، كبرنامج الدراما، أمام تحدّيات حقيقيّة، حيث ينبغي أن أركّز على نوعيّة ما أقدّمه للمعلّمين ومستواه.

هناك سياقات تمنحك التجربة، وهناك سياقات تمنحها أنت التجربة، وفي الحالتين يوجد تكامل ضروريّ من أجل الإنتاج، بغية تحقيق عمل جدّيّ وإنتاج له معنى. أعتقد أنّه لا زال هناك الكثير لتأمّله، ولتكامل عمليّتي النسل والنسج في سياقات جديدة ومتجدّدة.

- لنفرض أنّ هناك حالة تفترض عكس تجربتك، مدرسة غير مُشجِّعة ولا تتجاوب مع معلّميها بطريقةٍ إيجابيّة. برأيك، كيف يكون وضع المعلّم وعلاقته مع الإدارة؟ وماذا عن الاصطدام بالزملاء؟

أنا مقتنع، طوال الوقت، بأنّ وجود إدارة متفهّمة ومنفتحة ومساندة يمكن أن يساعد المعلّم على إطلاق قدراته وطاقاته. إنّه شرط أوّليّ لعمل تعليميّ وإبداعيّ في مناخ صحّيّ. لذلك، من المهمّ، بالنسبة إليّ، أثناء عملي مع المعلّمين أن أشرك مديري المدارس بصورة أو بأخرى، كي يؤمنوا بالفكرة، ويقتنعوا بأنّ ما نقوم به من عمل مع المعلّمين له معزى ومعنى، من أجل أن يشجّعوا المعلّمين الذي يعملون في مدارسهم. نجحت تجارب كثيرة بسبب دعم المديرين، وفشلت أخرى ليس لعدم توفّر هذا الدعم فحسب، بل لصدّ أيّة محاولات تجريب تتجاوز تقاليد التعليم المعتادة. يمكنني القول هنا إنّ هذا الدعم مهمّ وفارق ومحوريّ، إذ يوفّر طاقة المعلّم للتعليم المنتِج والتصميم الإبداعيّ، بدل استنزافها في مجابهات عقيمة، أو في أمور جانبيّة، إجرائيّة أو لوجستيّة، أو في جدالات غير مثمرة.

بالنسبة إلى جزئيّة الاصطدام بالزملاء، عليّ أن أوضّح أنّ التجربة في مدرسة "الفرندز" كانت مميَّزة ومُلهِمة. يعود ذلك إلى

روح المدير ومنظوره التربويّ والطلّاب وطاقتهم في الفعل، حينما تتاح لهم الفرصة. كان السياق الإداريّ في المدرسة يُتيح المساحة للإبداع والتفكير بأمور وأساليب جديدة لمن يرغب، بل كان يشجّع على ذلك. كان يخفّف ذلك من المعارضات، أو نشوء أجواء غير منتِجة لوجود بعض "المعلّمين السلبيّين". في الوقت نفسه، كانت هناك مبادرات لعمل مشترك بين مجموعة من المعلّمين، ممّا يخلق جوًّا إيجابيًّا ومثمِرًا، حيث ينتج المعلّمون، وحيث يمكن تطوير العمل المشترك بين المعلّمين أنفسهم. وعليه، أثّر التعاون الذي نشأ بين مجموعة من المعلّمين في إنتاج كتاب "هيّا نجرّب"، وهو كتاب في التجارب العلميّة. فتح السياق المدرسيّ المجال أمام الجميع، وكان من الصعب لبعض الجوانب السلبيّة أن تتعمَّم، أو تتحوَّل إلى حالة صدّ أو ممانعة.
تكمن الفكرة هنا في أنّ التعليم في المدرسة لا ينبغي أن يكون عملًا فرديًّا (كلّ معلّم وصفُّه وطلّابه!)، بل ينبغي أن يُبنَى على ما هو مشترك. يجعل ذلك التجربة أغنى، ويمنح جميع المعلّمين مساحةً، ويوكِل إليهم مسؤوليّة التطوير. وبالتالي، لن يكون هناك مساحة إلّا للتفكير الإيجابيّ والتطوير والعمل المنتِج، إذا نظر الجميع إلى المدرسة كوحدة تطوير للجميع. ولا يجب أن أنسى أنّ هذه التجربة الملهِمة تأسّست على تجربتين أخريين: التعليم في مدرسة حكوميّة فُصِلتُ منها بكتاب من ضابط التربية (ضابط عسكريّ/الاحتلال) بعد 54 يومًا، وتعليم الصفوف كافّة (1-10) في مدرسة في الطيّبة، قضاء مدينة رام الله.

- جرت العادة أن يستلم المعلّم الجيّد مهمّات تنسيقيّة، ويصبح مدرّب معلّمين لاحقًا. برأيك، هل كلّ معلّم جيّد يجب أن يترك صفّه ويتحوّل إلى مدرِّب؟ وهل كلّ معلّم جيّد مدرِّب جيّد؟

من الناحية النظريّة، كلّ معلّم يمكن أن يكون مدرِّبًا جيّدًا، وكلّ تجربة إنسانيّة هي تجربة ثريّة. لكن، كي نؤطِّرها ونخلق سياقات محاورتها، نقول إنّ الطلّاب أيضًا معلّمون جيّدون. في سياق المدرسة، كوحدة تعلّم متكاملة، يدرِّب المعلّمون بعضهم بعضًا، ويعلّمون بعضهم بعضًا. وبالتالي، يتجسّد فهم لدينا في أنّنا نتعلّم من بعضنا، وينبغي أن نجسِّد هذا الفهم في عملنا مع الطلّاب، فهُم يتعلّمون من بعضهم، ضمن سياقات تعلّم تشاركيّة وداعمة ومُنتِجة.

من تجربتي، يكمن الحلّ الأمثل لهذا السياق في محاولة المعلّم أن يُمازِج بين دوره التعليميّ ودوره التدريبيّ. قد يكون ذلك صعبًا في بعض الحالات، ولكن علينا أن نجرِّب دومًا. أفهم أنّنا قد نخسر معلّمًا جيّدًا في حجرة الصفّ، ولكن يمكننا أن نكسب، بالمقابل، معلّمًا يشارك تجربته مع مجموعات من المعلّمين، فنكسب صفوفًا كثيرة. في نهاية الأمر، لن يتحوّل جميع المعلّمين إلى مدرّبين، لكن حين أنظر إلى تجربتي، ولعلّك كنت تقصدني معلّمًا في هذه المسألة، أستطيع القول إنّي حاولت أن أستمرّ في تعليم الأطفال، بين وقت وآخر، بالإضافة إلى عملي في التدريب. ولكن، مع أوّل وزارة تربية وتعليم فلسطينيّة، وجدت نفسي جزءًا من مركز المناهج. ألقى عليّ ذلك مسؤوليّة إضافيّة لا تنحصر في الصفّ، وحينما أنظر إلى التجربة اللاحقة، أعتقد أنّي وزميلات وزملاء كثيرون اجتهدنا في أن يكون لدينا مدرسة صيفيّة في مجال الدراما في التعليم، لثلاث عشرة سنة، وأكثر من أربعين كتابًا مؤلَّفًا ومترجَمًا، ومجلة بستين عددًا، واستوديو علوم، ومركز معلّمين، وتبادل خبرات عالميّة، ومؤتمرات ومنتديات معلّمين... كانت تجربة، في اعتقادي غنيّة، وكانت تستحقّ هذا الانتقال، رغم أنّي لا زلت أحنّ إلى التعليم، فهناك حصيلة لا أودّ لها أن تتبدّد، ويقع عليّ مسؤوليّة في إبقاء جذوتها متّقدة.

- كيف أدرت التوازن بين منهاج تقليديّ، ومقارباتك التجديديّة؟ والآن، ما الأشياء التي كنت تتمنّى لو قمت بها في حينه؟

كنت أفرّق بين المنهاج والكتاب المدرسيّ. أعني أنّ المنهاج هو كلّ المعارف والمهارات والقيم والعلاقات والبنية المدرسيّة معًا، والكتاب المدرسيّ هو أحد تجلّيات هذا المنهاج. كانت مسؤوليّتي الرئيسة، معلّمَ لغة عربيّة، أن يُحسِن طلّابي التعبير،

وأن يقرؤوا ويكتبوا ويتحادثوا وينصتوا بشكل أفضل. في هذا الإطار، نحن أمام مكوّنات ثلاثة: لغة، من نحو وصرف وبلاغة، ومنتَج لغويّ (النصوص والصور)، وكلام (صوت). ينبغي أن تتوازن المكوّنات، ولكنّي وصلت إلى قناعة مفادها أنّ أهمّ شيء في تعليم اللغة الكلام، والتعبير وبناء الفكرة والتخيّل والصياغة أبسط وأسهل. يمكن بالتكلّم أن نحقِّق العلاقة المترابطة مع المصادر، وأن نصوغ، في الوقت نفسه، ضمن إطار اللغة وقواعدها. أمّا الانشغال في قواعدها، فيمكِّننا من إجادة المعرفة عن اللغة، لا ممارستها.

استبدلتُ المقرّر المدرسيّ، وجمعتُ قصصًا من التراث الإنسانيّ في كتاب، ووزّعته على الطلّاب. علّمت الطلبة به التعبير والقواعد والمهارات التي يتطلّبها المنهاج، من دون الاستناد إلى الكتاب المدرسيّ وحده. أعتقد أنّ المشكلة في تعليم اللغات تكمن في أنّ الطلبة يتعلّمون عن اللغة، بدل أن يتعلّموها، ولهذا تأثير كبير في شخصيّتهم، إذ يجعلهم يُعيدون إنتاج كلام الكبار، ويكرّرونه، من دون أن يظهروا صوتهم الخاصّ وأسلوبهم الشخصيّ.

لديّ مثال شخصيّ، أشرت إليه سريعًا قبل قليل. كيف كانت تُبنى الأشياء مع الطلبة من أجل إظهار صوتهم الخاصّ؛ كنتُ أناقش مع طلبة الصفّ الثامن رواية "شرق المتوسّط" لعبد الرحمن منيف، حين وصلنا إلى رحلة "رجب"، وهو الشخصيّة الأساسيّة في الرواية، من السجن إلى فرنسا، راكبًا سفينة يونانيّة اسمها "أشيلوس". يوظِّف منيف حوارات داخليّة، مونولوغ، بين رجب والسفينة "أشيلوس"، وهو على متنها، فيتحدّث معها وكأنّها شخص آخر، ويعبِّر لها عن آماله وطموحاته ومشاعره وآلامه والمحطّات القاسية التي عبرها في حياته. كنت أناقش مع الطلبة فكرة استحضار الروائيّ السفينة، من أجل بناء حوار داخليّ أشبه بمناجاتها. أوقفتني طالبة قائلةً: "كلّ إنسان منّا لديه أشيلوس"، وفي ضوء ذلك استندنا إلى فكرتها، وبنينا معًا. سيكون لكلّ منا "أشيلوس" الخاصّة به، والتي يبوح لها بأفكاره ومشاعره، ويتحاور معها. استلهمنا أسلوب منيف الروائيّ في إنتاج الحوار الداخليّ في الدراما، ومن هذا البُعد الذي وظّفنا فيه الدراما في التعليم، انتقلنا إلى كتابة النصوص. ظهر سؤال حينها: ماذا سنفعل بهذه الكتابات؟ قرّرنا إصدار مجلّة بعنوان "كلمات"، نحن محرّروها، وجمعنا مبلغًا من المال لإنتاج المجلّة وطباعتها وتوزيعها في المدينة.

أما في ما يتّصل بتعزيز شخصيّة الطلبة، فأجروا مقابلات بحثيّة مع مؤسّسات مختلفة. ننسّق لهم مع هذه المؤسّسات، وهم يحضّرون أسئلتهم وموادّهم وكاميراتهم، ويجرون مقابلات معمّقة مع مديرين وموظّفين ومنسّقين وعاملين في هذه المؤسّسات، وينتجون تقريرًا صحفيًّا مكتوبًا ومصوّرًا. إنّها رحلة تعلّم متعدّدة الأبعاد والممكنات. ما أريد الإشارة إليه هو أنّ الكتاب المدرسيّ ضمن هذه السياقات، يغدو متواضعًا، ويتعلّم الطلبة معارف ومهارات وقيم أكثر اتّساعًا وعمقًا ممّا يقترحهُ أيُّ منهاج في صورته الضيّقة. التعليم في جوهرهِ تعليم تكامليّ، وعلينا النظر إلى البشر والمرافق والمواد والأدوات والمعارف والمشاعر بعلائقيّتها مع المجتمع والتقاليد والتاريخ والقيم.

- ما المقاربات الأنجح في تعليم الشعر؟

أحدّثكم عن نموذج مشروع بنيته حول إمكانيّة تعليم الأطفال كتابة القصيدة، مع التنبيه إلى أنّ المقاربات الشعريّة متعدّدة، ولا تنحصر، في أنموذج واحد. الأنموذج مشروع منشور بعنوان "أنا أؤلِّفُ قصيدة". بنيتُ المشروع وفق محطّات متعاقبة. بدأته، في المحطّة الأولى بالقراءة، بالحديث عن زيارة لي متحف الفنّ الحديث في الكويت، وفي الفسحة الخارجيّة للمتحف كان هناك عمل فنّيّ مكوّن من مجموعة مجسَّمات برونزيّة على هيئة مكعّبات، وفي كلّ واحد منها جزء من جسد يندفع إلى الخارج، وكأنّ هناك رجلًا يحاول الخروج. اسم العمل "محاولة خروج"، للفنّان الكويتي سامي محمّد.

في المحطّة الثانية، وضعتُ صورتين للعمل الفنّيّ للمشاهدة، وطلبتُ إلى طلّابي كتابة أيّ شيء يخطر في بالهم في مساحة بيضاء، عند رؤية هاتين الصورتين، نسختي العمل المختلفتين. أفرزت المحطّة التالية لكيفيّة تكوّن اللحظة الأولى للقصيدة: ممَّ يبدأ شاعر قصيدته؟ أمن شعور أم حالة أم موقف أم غرض أم

فكرة أم صورة أم قطعة موسيقيّة...؟ أقدِّم هنا مثالًا؛ قصيدة محمود درويش "رجل وخشف في الحديقة"، وهي عن خشف (غزال صغير) عاشَ مع صديقه، ومات ودفنه في فسحة في حديقة البيت. بنى درويش قصيدته على ذاكرته للخشف والصديق والمكان. يمكن قراءة القصيدة هنا، ويمكن الاستماع إليها، من خلال ترميز يقرأه الهاتف النقّال.

تتحدّث المحطة الرابعة عن الخيال، مُركِّبًا أساسيًّا في الكتابة، وأثبتُ لهم قصّة بعنوان "النحّات والأطفال" حول كيفيّة تخيّل الفنّان حصانًا في قطعة "غرانيت". وفي مرحلة تالية، أتحدّث عن تجربة شخصيّة تقوم على محاضرة ألقيتها على طلبة الصفّ السادس، حين استضافتني المعلّمة لأعرض تجربتي في كتابة الشعر، وحملتُ معي إلى الطلّاب حجرًا نحتّهُ في السجن. مرّرتُ الحجر إلى الطلبة، وسمعتُ طالبًا يهمس: "حجرٌ تاه في الطريق". في نهاية الحصّة، استأذنتُ الطالب في أن أكتب الجملة على السبّورة، فوافقَ، وأنهيت الحصّة قائلًا: يمكن لهذه العبارة أن تكون أساس قصيدة. وتفاجأت في الأسبوع التالي برزمة أوراق تعطيني إيّاها المعلّمة، وإذ بها قصائد بُنيَت على تلك العبارة. في المحطّة قبل الأخيرة، وضعتُ الصور الثمانية للعمل الفنّيّ بمجسّماته الثمانية، وطلبتُ إلى الطلّاب أن يكتبوا ما يخطر في بالهم. بدأنا بكتابة انطباعات في محطّة البدء قبل أيّة خلفيّات محدّدة، وانتهينا إلى الكتابة في ضوء المحطّات التي عبرناها والخبرة التي أنشأناها. أمّا المحطّة الأخيرة فكانت لمراجعة النصّ الشعريّ لغويًّا، وتحويله إلى تعبير بوسيط رقميّ (صورة وصوت وكتابة)، ثمّ نشره، ثمّ عقد حوار حوله.

- ما أهمّيّة المقاربة الدراميّة في التعليم عامّةً، وفي تعليم العربيّة خاصّةً؟

انطلاقًا ممّا درسته عن الدراما في التعليم، أذكر أربعة مناهج:

- الدراما التكوّنيّة: هي استكشاف قضايا البشر؛ من مشاريع، وأحلام، وصراعات، ومشاعر، في سياقات تكامليّة. من هنا، وبغضّ النظر عن المساق، نضع الفكرة في سياق زمنيّ-مكانيّ، ومن ثمّ نذهب بالفكرة إلى مرحلة الاستقصاء أو البحث، لنصل إلى مرحلة التأمُّل التي توصلنا بدورها إلى مرحلة التعبير بأشكاله المختلفة.
- دراما عباءة الخبير: هي منهج تعليم تكامليّ، وكلّ مجال معرفيّ يمكن أن يَصلُح لهذا المنهج، لأنّه يقوم على فكرة أن يكون الأطفال خبراء في موقعهم، بغضّ النظر عن المساق والتخصّص. هذا نهج تعليميّ يتقاطع مع المنهاج المدرسيّ، ويدفعنا إلى اختيار مشروع يتقاطع مع أهداف المنهاج.
- تعليم مبنيّ على تداول المنتجات: كيف يمكننا مشاركة نتاجات الطلبة في صفّ ما، أو في مدرسة ما، أو في بلد ما، مع آخرين من مناطق أخرى؟ ضمن مشروع أو مشروعات تغذّي بعضها بعضًا.
- التعليم المبنيّ على المشروع: ما تقوله أستاذتي دوروثي هيثكوت هنا مهمّ ومثير، وهي رائدة التعليم في الدراما: "أحسن نوع تعليم تحلم به هو التعلّم عبر المشروع الواقعيّ والحقيقيّ الأصيل"، والذي يتأسّس على المناهج الثلاثة التي أشرتُ إليها للتوّ.

- ما إجابتك عن سؤال الطلبة: لماذا نتعلّم اللغة العربيّة في هذا العصر؟

بالنسبة إليّ، على الأطفال، أوّلًا، إدراك أنّ اللغة تعبير. نحن نعبِّر عن مشاعرنا وأفكارنا وقيمنا، وهذه مسؤوليّتنا. نحتاج، ثانيًا، إلى هذا التعبير كي نخلق صلة وتواصلًا مع الآخرين، فجوهر الحياة التواصل مع الآخرين. ثالثًا، حينما يقوم الطلبة بتعلّم مبنيّ على مشاريع ذات معنى ومرتبطة بالمادّة، مشاريع حقيقيّة وواقعيّة وأصليّة، يعني ذلك تواصلهم مع مجتمعهم الذي يتكلّم لغتهم. نمنح بذلك اللغة معنى، ويشعر الطالب بأنّ ما يقوم به ذو معنى. ومهما كانت لغتنا الثانية مُتقَنة، فنحن نفكِّر بلغتنا الأمّ، ونستطيع بها تطوير المعرفة. اللغة مرتبطة بالمعرفة وبالسياق الثقافيّ الذي نعيشه. من المفيد الإشارة هنا إلى أنّ التعلّم الحقيقيّ ينبغي أن يقوم على اللغة الأمّ، وإن تجاورت معها لغات أخرى. أدعو إلى التفكير في ذلك، كيف نعبِّر بلغة أمّ ولغات تجاورها. أضف إلى ذلك، طبعًا، كلّ ما يتعلّق

بالهويّة والتاريخ والموروث، حيث لا يمكن لنا أن نضع رؤية المستقبل من دون أن نتأمّل في الماضي وتكوّننا. وأخيرًا، اللغة أساس في تكوّن أيّ أمّة.

- هل بإمكانك تقديم أنموذج عربيّ حول التعلّم بالمشروع؟ ما المرحلة التي يمكننا العمل بها مع الطلبة؟ وما خطوات تطبيق ذلك؟

استنادًا إلى أنواع الدراما في التعليم، أفضّل نوعين من التعلّم بالمشروع:

- التعلّم بالمشروع الافتراضيّ: مثال ذلك، طلبة روضة يعملون على مشروع يرتكز على إصابة قطّة، ويريد المعلّم أن يمرّ مع الطلبة بمهمّة علاج القطّة. لدينا هنا مشروع افتراضيّ، بتوظيف استراتيجيّات متعدّدة، منها نهج عباءة الخبير. ينبني المشروع هنا على هيئة مهمّات يؤدّيها الأطفال، كخبراء في علاج الحيوانات (كأن يكونوا أطباء بيطريين)، بمهمّات متسلسلة ومترابطة، لتحقيق المرجوّ من المشروع، وهو علاج القطّة. نتعلّم، في هذه الرحلة، عن الكائنات والأمراض والإصابات والطبيعة والعلاقات والطب والتاريخ والعناية... نبحث في ذلك ونتأمّل ونجرِّب ونستقصي ونستنتج ونعبِّر... يمكن لهذا المشروع أن يكون لأعمار مختلفة وفي مجالات تعلّم متعدّدة، أبرزها مجال التعليم التكامليّ. تتحدّد المهمّات ومستواها في ضوء ما تتطلّبه مجالات التعلّم في المنهاج ومستوى الطلّاب وأعمارهم وخلفيّاتهم. كلّ مشروع في الحياة يمكن أن يكون مشروعًا افتراضيًّا متقاطعًا مع غايات المنهاج؛ ويمكن للمشروع أن يكون ترميم مخطوط أثريّ، أو بناء جسر، أو ملصق مسرحيّة، أو قصّة أطفال، أو برنامج إذاعيّ، أو معرض فنّيّ، أو زيّ لمناسبة معيّنة... والقائمة لا تنتهي. تلاحظون أنّ كلّ المشاريع فيها ما هو مشترك وما هو خاصّ، وهذا ما ينبغي أن يلتفت إليه المعلّم، حين يقرّر المشروع الملائم غاياته التعليميّة.
- التعلّم بالمشروع الواقعيّ: ينتج الطلبة مشروعًا حقيقيًّا. تنتج مجموعة من الطلبة، مثلًا، مسرحيّةً حقيقيّة تُعرَض أمام جمهور. تعمل مجموعة أخرى على إنتاج مُلصق فنّيّ دعائيّ للمسرحيّة. طلّاب مدرسة مع معلّميهم يعملون على إنشاء حديقة نباتات برّيّة في بلدتهم، أو إنشاء حديقة ألعاب، أو جداريّة في مدخل مشفى للأطفال، أو أغنية... هذه فرصة لرؤية الحياة وعلاقاتها، واحتياجات المجتمع ومتطلّباته، وهنا نعبُر في عمليّة متكاملة وتفصيليّة مهمّة، لربط المعرفة بالواقع والتطبيق. نلاحظ أنّ المشروع لا يحقِّق غايات المنهاج فحسب، بل يضيف إليه من الحياة الواقعيّة. وفي سياق مدارس تعلّم المساقات باللغة الإنكليزيّة، على التعلّم بالمشروع أن يدمج اللغتين. على سبيل المثال، كنتُ أعمل على تجربة بناء حديقة نباتات، والمشروع كان يتمثّل في تصميم لافتات تتضمّن إرشادات وتعليمات وأوصاف ومعلومات عن النباتات للزوّار. وبطبيعة الحال، كان زوّار الحديقة مختلفي الثقافات والمجتمعات، وينبغي أن تتضمّن اللافتات أكثر من لغة، مثل العربيّة والإنكليزيّة والصينيّة... أودّ هنا أن أؤكّد على أنّ نوع المشروع وفق عباءة الخبير قد يشكِّل أساسًا لمشروع واقعيّ وأصيل.

- حول تعليم الفنون عامّةً، برأيك، هل يجب أن يكون تعليم الفنون مجالًا بذاته وبحدّ ذاته؟ أم يجب أن يكون متداخلًا؟

في البداية، الفنون هي أوّل شكل من أشكال التعبير التي أنتجها الإنسان، وقد اندمجت في الحياة وتجليّاتها. وبالتالي، لا أستطيع الفصل بين الفنّ والتاريخ والعلم والدين والتكنولوجيا. لذلك، فالعلائقيّة بين الأشياء مركّب أساس لقراءتها.

من هنا، يوجد أنواع ثلاثة لمقاربة الفنّ وفق السياق المدرسيّ، وجميعها، باعتقادي، تخلق خبرة تعلّم نوعيّة وغنيّة:

1. الفنّ موضوعًا بحدّ ذاته: تعلّم الموسيقى، أو الرسم، أو المسرح، أو السينما، أو الرواية، أو القصّة، أو القصيدة، أو النحت، أو التمثيل...
2. الفنون مُعزِّزًا لموضوع نُعلّمه: مثال ذلك، نُعلّم في مادّة الجغرافيا عن الزلازل، فنشاهد فيلمًا، أو نقوم بعمل مجسَّم توضيحيّ عن الصفائح، أو نقرأ قصيدة عن زلزال. هذه أعمال فنّيّة تعزِّز فهمنا موضوع الزلازل، كمصادر إثرائيّة ومسانِدة.
3. الفنون سياقًا مدمَجًا مع العلم والتكنولوجيا والمعارف: لديّ مثال شخصيّ، ورغم أنّه قديم، فقد يعكس الفكرة: كان ذلك ضمن مشروع مع منتدى العلماء الصغار في رام الله. كان الأطفال في هذا المنتدى يمرّون بتجارب تعلّميّة مختلفة، وكنت أعمل معهم على الكتابة الإبداعيّة من خلال الدراما. كان الأطفال يعبِّرون في مجالات متعدّدة، فنّيّة وعلميّة وتقنيّة. ضمن إحدى الفعّاليّات، زار الأطفال بلدة عمواس المُهجّرة (قضاء القدس)، رافقهم عدد من عائلات البلدة، كبارًا وصغارًا، رجالًا ونساءً، فتيةً وفتياتٍ... وهناك، شاهدوا ما بقي من البلدة واستمعوا إلى كبار عن قصص التهجير والتقطوا بعض الصور. عاد الأطفال بمخزون قصصيّ كبير. عملنا على مشاهد بُنيَت على القصص، ثمّ ركّزنا على أغراض وردت في القصص، وألّفنا قصصًا مرويّة على لسان الأغراض، بتجسيدها شخصيّات رئيسة في القصّة، ثمّ كتبنا القصص وطبعناها، واستعنّا بفنّان ليعلّمنا كيف ننتج رسومات مرافقة النصوص. أنتجنا قصصًا معاصرة ومستوحاة من تلك الزيارة. هناك يمكن أن نلاحظ التكامل في الفنّ والعلم والتقنيّة، بأبسط صورها، ولكن بعلائقيّتها.

إذا انتبهنا اليوم، إنّنا نقوم بهذه المقاربات الثلاثة بدرجات متفاوتة، وفي عصر من التحوّلات التقنيّة المتسارعة. أصبح بإمكان أيّ منّا أن يكون باحثًا، ومؤلِّفًا، ومؤدّيًا، وناشرًا، ومحاوِرًا... وأصبح بإمكان كلّ منّا أن يعبِّر بجسده الماديّ، أو ببصره المرئيّ، أو بذهنه اللغويّ، وأن ينتج المعاني بالحركة والصورة والصوت. نحن أمام تحوّل جوهريّ في الأدوار والمهمّات، وهذا يتطلّب توجّهًا استقصائيًّا ونقديًّا، يرينا الحياة من منظورات متعدّدة لا تثبت على حال.

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

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com