منهجيات

العدد 13- صيف 2023

ملفّ العدد

تعليم اللغة العربيّة
في المدارس: مداخل
واستراتيجيّات

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

"يوم اللغة العربيّة"... نحتاج إلى أيّام ودول

بُني ملفّ العدد الثالث عشر من **منهجيّات** على خلاصات ورش عمل، قدّمها خبراء مدعوّون في "يوم اللغة العربيّة: مداخل واستراتيجيّات" الذي عُقد في معهد الدوحة للدراسات العُليا بتاريخ 25 شباط/ فبراير 2023، بشراكة بين ترشيد ومعهد التطوير التربويّ. انطلقت الفكرة من تعميم الفائدة على معلّمات اللغة العربيّة ومعلّميها والمهتمّين، على امتداد العالم العربيّ، بتحويل ورش عمل مباشرة إلى مقالات تطرح خلاصات هذه الورش، نقدّمها للقرّاء علّهم يجدون فيها ما يتوافقون عليه، أو ما يضيء، على الأقلّ، فكرة يسعون إلى تطويرها في ممارساتهم العمليّة في صفوفهم.

من الورش العشر، تضمّن الملفّ سبع مشاركات، كانت للقراءة فيها حصّة الأسد: عرضت لينا القوزي مشروع تعزيز القراءة في مقالها "الصالون الأدبيّ للقراءة النقديّة"، وفصّلت غدير حطبة تنفيذ ورش القراءة في الصفوف في مقالها "تنفيذ القراءة الموجَّهة- قراءة التشابك"، وانطلقت كاتبة قصص الأطفال سمر محفوظ برّاج من تجربتها الخاصّة لتعرض خطوات قراءة القصص للمتعلّمين في مقالها "قراءة القصص في تعليم اللغة العربيّة"، وأضافت أمل الحافي ملاحظات مهمّة حول أهميّة علم الأصوات في تعليم العربيّة في مقالها "علم الأصوات وتعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة". ومن جهتها، تناولت درصاف كوكي موضوع تعليم العربيّة لغةً ثانية في مقالها "تعليم العربيّة لغةً ثانية، وعناصر تصميم وحداتها التعلّميّة". أمّا محمد الزعبي فتناول مجال التخاطب الشفهيّ، وقدّم مخطّطًا متكاملًا للأنشطة الشفهيّة في مقاله "بناء المنطوق لتحقيق التواصل الفعّال". وفي المجال الكتابيّ، قدّم يسري الأمير اقتراحات تنفيذيّة لتعليم التعبير الكتابيّ في مقاله "المشروع الكتابيّ: محاولة في تعليم التعبير الكتابيّ".

واستكمالًا للملفّ، كانت المحاورة مع الدكتورة هنادي ديّة، المتحدّثة الرئيسة في يوم اللغة العربيّة؛ حيث تناول الحوار مفهومَي الأصالة والتجديد والعلاقة بينهما، ووصف متعلّم اللغة العربيّة اليوم وما يقتضيه هذا الوصف، ومحاولات للإجابة عن سؤال: "من أين نبدأ في تطوير تعليم اللغة العربيّة؟"
في العدد إذًا، ملفّ دسم، فيه مقالات تقدّم خطوات تنفيذيّة مساعدة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. لكنّنا نعرف تمامًا أن "يومًا" للّغة العربيّة لا يكفي إزاء واقع الشكوى الدائمة من تعليم العربيّة، والتي لا يعني إنكارها أكثر من اختباء كئيب وراء الإصبع. ومع تفاؤل الدكتورة ديّة في المحاولات الفرديّة التطويريّة، إلّا أنّنا نشير إلى مشاكل تحتاج إلى كيانات رسميّة جمعيّة تحسم بعض المسائل التي لا تشكّل خطرًا أو خللًا في مقاربة تعليم العربيّة؛ فنشير إلى دور وزارات التربيّة، والمجامع اللغويّة التي لم نعد نسمع لها حسًّا، في إقرار بعض الحلول التي توفّر الكثير من الجهد على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء؛ فليس أمرًا خطيرًا أن يُتّفق على شكل موحّد للهمزة مثلًا، يقضي على كارثة كتابة الهمزات، أو تطوير مقاربات نحويّة مثلًا، كمفهوم بناء الفعل الذي نقرّه على ثبات الحركة، فيما الحركات تتطاير على اختلافها فوق الحرف الأخير بحسب ما اتّصل بالفعل من ضمائر؛ أو مفهوم الفاعل الذي هو "مَن فعلَ الفعل"، ثمّ يرنّ في أذاننا الضجيج حين "ينكسر الصحن"، وغير ذلك الكثير ممّا لا يستدعي خلافات جذريّة. نحن لا نطالب بالمستحيل من الدول والوزارات، أطلقوا العنان وحسب، للمجامع اللغويّة لتُزيل تفاصيل صغيرة تجعل حياة متعلّم العربيّة كابوسًا.

بالعودة إلى العدد الثالث عشر، تركّزت مقالات العدد العامّة على قضيتين مهمّتين، هما موضوع التكنولوجيا والذكاء الاصطناعيّ في التعليم، وموضوع التطوير المهنيّ للمعلّمين، فنقرأ في الموضوع الأوّل: "برامج الذكاء الاصطناعيّ: تحدّيات جديدة في العمليّة التعليميّة" لريام كفري؛ "الاستعانة بالمدوّنات لتطوير فهم المقروء في عصر الإنترنت" لهدى كاعين؛ "المواطنة التعليميّة - التعلّميّة الرقميّة" لحلمي رؤوف حمدان. أمّا في موضوع تطوير المعلّمين، فنقرأ: "أهمّيّة التكوين الذاتيّ في تنمية المهارة التعليميّة" للدكتور حرزالله محمد لخضر؛ "المعلّم الرياديّ يتعلّم مدى الحياة" لعلي عز الدين؛ "التقويم التكوينيّ: أهداف واستراتيجيّات" لسمر زيتون ومَي أبو مغلي. بالإضافة إلى أبواب المجلّة الثابتة.

منهجيّات، المجلّة المجّانيّة – التطوّعيّة، تحاول وسعها أن تسهم في تطوير التعليم في العالم العربيّ. لذلك هي مجّانيّة، ولذلك أيضًا هي تتّكل على تطوّع أصحاب الهمّ التطويريّ ذاته في المشاركة في ملفّاتها ومقالاتها ومدوّنتها ودردشاتها؛ هي شراكة همّ وواجب، فشاركونا.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
تعليم اللغة العربيّة في المدارس: مداخل واستراتيجيّات

8 الصالون الأدبيّ للقراءة النقديّة
د. لينا القوزي

12 تنفيذ القراءة الموجَّهة (قراءة التشابك)
غدير حطبة

18 قراءة القصص في تعليم اللغة العربيّة
سمر محفوظ برّاج

22 توظيف علم الأصوات في تعليم العربيّة في المرحلة الابتدائيّة
أمل خميس الحافي

26 تعليم العربيّة لغةً ثانية وعناصر تصميم وحداتها التعلّميّة
درصاف كوكي

30 مهارات التخاطب.. بنـاء المنطـوق لتحقيــق التواصـل اللغـويّ الفعّــال
محمّد تيسير الزعبي

36 المشروع الكتابيّ: محاولة في تعليم التعبير الكتابيّ
يسري الأمير

مقالات عامّة

44 برامج الذكاء الاصطناعيّ: تحدّيات جديدة في العمليّة التعليميّة
د. ريام كفري أبو لبن

48 الاستعـانة بالمدوّنـات لتطوير فهم المقروء في عصر الإنترنت
هدى كاعين

54 ركيزة التعلّم بالعمل في عمليّة التعليم المعاصر
ناهل عبد المنعم الدخيل

58 أهمّيّة التكوين الذاتيّ في تنمية مهارات المعلّمين
د. حرز الله محمد لخضر

62 المعلّم الرياديّ يتعلّم مدى الحياة
علي عزّ الدين

66 التقييم التكوينيّ: أهداف واستراتيجيّات
سمر زيتون ومي أبو مغلي

70 المواطنة التعليميّة - التعلّميّة الرقميّة
حلمي رؤوف حمدان

74 أنموذج استقرائيّ لتدريس اللغات العالميّة
أليساندرو ديجياكومو

أبواب المجلّة

78 مفهوم تربويّ
الازدواجيّة اللغويّة

80 تقرير حول التعليم
كلفة التعليم في لبنان
إنفاق الخزينة وإنفاق المجتمع

82 بروفايل
مؤسّسة الطاهر السبتي

84 كتب تربويّة
"لكي يتعلّم الجميع"

86 اقتباس تربويّ
تقنيّة المواجهة الذاتيّة وتقنيّة المواجهة مع الآخر

88 محاورة
د. هنادي ديّة

منوعات تربوية

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

الصالـون الأدبـيّ للقـراءة النقديّة

د. لينا القوزي

يعدّ "الصالون" أو غرفة الضيوف، وفق عادات العرب في حسن الضيافة، مكانًا خاصًّا يُرصَف فيه الأثاث رصفًا خاصًّا، وتُرتَّب فيه التحف والأواني ترتيبًا يُشبه المتحف الوطنيّ. من هنا، نؤثِّث صالوناتنا أو صفوفنا الأدبيّة، مكانًا يُهيّأ بعناية فائقة لاستقبال الضيوف الذين يتلقّفون بدورهم حسن الضيافة، بالمزيد من الإقبال، ويُبادَلون حفاوة الترحيب بفكر جميل، ويردّون الكلام الجميل وحسن المكان باللهفة للقاءات متكرِّرة.

استوحيت فكرة الصالون الأدبيّ من الأديبة الراحلة مي زيادة التي حوّلت بيتها، كلّ ثلاثاء، إلى مجلس يمتلئ بالنقاشات الأدبيّة والفكريّة والنقديّة والاجتماعيّة. فوددتُ لو نؤسِّس لصالونات أدبيّة مصغَّرة، بدلًا من حصص القراءة التي يغلب التلقّي على طابعها التربويّ، والمشاركة الموجَّهة نحو آراء لا تقبل النقد والتفكير بما خلف المقروء.

يسلّط هذا المقال الضوء على أهمّيّة قراءة النصوص الأدبيّة قراءة نقديّة، وذلك بتنظيم صالونات أدبيّة في صفوفنا، وفق خطوات محدّدة وفاعلة.

أهمّيّة القراءة النقديّة واستراتيجيّاتها

يعرف جميعنا ما للقراءة من دور مهمّ في بناء المجتمعات وتطويرها، أو كما يقول فولتير: "في قيادة الجنس البشري، بات من اللازم أن ننتقل بالقراءة من حيّز الكمّ إلى حيّز الكيف، ومن التلقّي إلى النقد، أو بالأحرى، من القراءة بذهن متلقِّف إلى القراءة ما بين السطور". وعليه، تعدّ مهارات القراءة النقديّة من الأدوات المهمّة التي يمكن استخدامها في القاعات الصفّيّة لتعزيز فهم الطلّاب النصوص الأدبيّة، وتطوير مهاراتهم اللغويّة والتحليليّة. كما تتميّز القراءة النقديّة بتركيزها على تحليل النصّ وتفسيره تفسيرًا عميقًا وشاملًا.

تشمل مهارات القراءة النقديّة مجموعة من الاستراتيجيّات المهمّة، مثل:

- تحليل الشخصيّات والأحداث، حيث تُفهَم شخصيّات النصّ وتُحلَّل دوافعها وتصرّفاتها ومكانتها داخل النصّ. كذلك، تُفهَم الأحداث المهمّة والتغيّرات التي تطرأ عليها.
- تحليل الأسلوب واللغة، حيث يتعرّف الطالب أساليب الكتابة والتعابير التي يستخدمها المؤلِّف في النصّ، ويحلّل اللغة المستخدَمة ومدى تأثيرها في المعنى.
- التركيز على الموضوع والرسالة، حيث يستنبط الطالب موضوع النصّ العام ورسالته، ويحلّل الطريقة التي تُوصَّل بها هذه الرسالة.
- تحليل السياق الاجتماعيّ والتاريخيّ الذي أُنتِج النصّ وفقه. فضلًا عن تحليل التأثيرات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تؤثِّر في المعنى.

يمكن للطلّاب، باستخدام هذه الاستراتيجيّات، أن يحلّلوا النصّ تحليلًا أعمق وأكثر تفصيلًا. وبالتالي، تتطوّر مهاراتهم اللغويّة والتحليليّة ويزيد فهمهم النصّ. كما يساعد استخدام القراءة النقديّة في تنمية قدرة الطلّاب على التفكير النقديّ واتّخاذ القرارات المنطقيّة والمبنيّة على الأدلّة. هذه المهارة مهمّة للغاية في حياتهم الأكاديميّة والمهنيّة في المستقبل، إذ سيحتاجون إلى قراءة النصوص المعقّدة وفهمها وتحليلها في سبيل اتّخاذ قرارات مبنيّة على التحليل والتفكير النقديّ. بالإضافة إلى ما يمكن لاستخدام القراءة النقديّة من مساعدة الطلّاب على تطوير الثقة بالنفس، والتعبير الفعّال عن آرائهم وأفكارهم. يساعدهم ذلك على الكتابة والتواصل عامّةً.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للصالون الأدبيّ أن يسهِّل عمل المعلّم في بناء بيئة يتعزّز فيها التعلّم النشط والتفاعليّ في الغرف الصفّيّة، حيث يمكن للطلّاب أن يتناقشوا حول النصّ ويشاركوا آراءهم وتحليلاتهم مع بعضهم بعضًا. كما يمكن لهذا الصالون الأدبيّ أن يكون ميدان التنوّع الثقافيّ واللغويّ والذهنيّة العالميّة، حين يكون النصّ مجالًا للنقد والتحليل، لا للتلقّي والتفسير.

خطوات تنظيم صالونات أدبيّة

يمكن تنظيم صفوفنا الدراسيّة صالونات أدبيّة باتّباع الخطوات الثلاثة الآتية:

تجهيز الصالون الأدبيّ

يخرج الصفّ من نطاق شكله التقليديّ، أو النصف دائريّ، إلى شكله المربّع، بحيث يُخصَّص كلّ ضلع من أضلاع المربّع لفئة من الطلّاب (كما هو ظاهر في الشكل). يختار الطلّاب، بدايةً، الطريقة التي يفضّلون بها قراءة النصّ، ثمّ يتّضح لهم، شيئًا فشيئًا، الفريق الأكثر ملاءمة مع كفاءتهم اللغويّة وطريقة تعلّمهم. تحوي أضلاع المربّع أربعة فرق:

فريق القراءة الجهريّة

يقرأ الطلّاب، في هذا الفريق، النصّ قراءةً جهريّة، ويقتصر دور المعلّم على المراقبة والتأكّد من قراءة الطلّاب النصّ قراءة واضحة وصحيحة. تنمّي القراءة الجهريّة مهارات النطق والتحدّث والتركيز أثناء القراءة.

فريق القراءة الصامتة

يقرأ الطلّاب، في هذا الفريق، النصّ قراءةً صامتة، لما تنمّيه هذه القراءة من قدرة الطلّاب على التركيز لفهم المعنى.

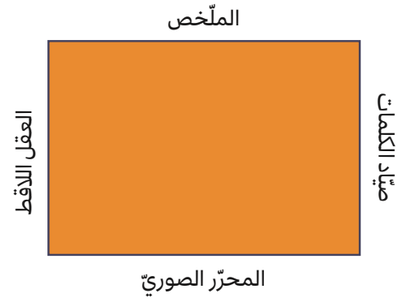
فريق القراءة بمساعدة الأقران

يقرأ الطلّاب، في هذا الفريق، النصّ قراءةً مشتركة في ما بينهم، حيث يتبادلون الأدوار ويساعدون بعضهم بعضًا في فهم المعنى وتحليل النصّ. يمكن لهذا الفريق أن يسهِم في تحسين مهارات العمل الجماعيّ والتعاون وتحليل النصّ للطلّاب.

فريق القراءة بمساعدة المعلّمة

يقرأ الطلّاب، في هذا الفريق، النصّ قراءةً مشتركة بينهم وبين المعلّمة؛ حيث توجّههم المعلّمة وتوضّح لهم الكلمات أو الجمل الصعبة، وتتأكّد من فهمهم المعنى فهمًا صحيحًا. يمكن لهذا الفريق أن يساعد الطلّاب على تحسين مهارات الفهم والتحليل، وفهم النصّ بشكل أعمق، إلى جانب مهارات الاستماع والتركيز. بعد تحديد المدّة اللازمة للقراءة، يعاد تقسيم الصفّ إلى فرق مختلفة، تبعًا للأدوار المخصَّصة لنقد النصّ.

تقسيم الأدوار



يُقسَّم الطلّاب في هذه الخطوة إلى فرق، يكون لكلّ فرقة منها دور معيّن. قد يختار الطالب دوره حسب اهتماماته، وقد يحدّد المعلّم مهمّات الطلّاب، إن كان الهدف قياس تطوّرهم، في سبيل دعم تعلّمهم، أو التركيز على مهارة بعينها، تبعًا لنوع النصّ المقروء. من هذه الفرق:

صيّاد الكلمات

يصطاد الكلمات المفتاحيّة في النصّ، والتي تعدّ أساسيّة لفهم معنى النصّ العام. يبحث عن الكلمات الجديدة التي قد تكون غير مألوفة للقارئ، ويحتاج إلى تفسيرها لفهم المعنى فهمًا صحيحًا. يحاول صيّاد الكلمات البحث عن الكلمات التي تحمل أكثر من معنى، للتأكّد من فهم القارئ المعنى الصحيح للكلمة في السياق الذي استُخدِمت فيه.

العقل اللاقط

هو الشخص الذي يتميّز بقدرته على التقاط الأفكار الرئيسة والرسائل الواضحة والضمنيّة في النصّ. يركّز على الأفكار والمعلومات الرئيسة في النصّ، والتي تُتناوَل مباشرةً أو بطريقة غير مباشرة، ويحاول فهم الرسائل التي يودّ الكاتب إيصالها إلى القارئ.

المحرّر الصوريّ

يحوّل أحداث النصّ إلى صور ومشاهد مصوّرة، لتسهيل فهم المعنى وتوضيح الرسائل التي يحاول المؤلّف إيصالها. يستخدم المحرّر الصوريّ الخيال والإبداع لتصوير الأحداث والشخصيّات التي تناولها النصّ، ويستخدم الصور ليضيف إليها الحيويّة والواقعيّة.

الملخِّص

يتمثّل دور الملخِّص في تلخيص أفكار النصّ تلخيصًا موجزًا ومختصرًا. كما يلخِّص الأحداث الرئيسة والنقاط المهمّة. يُعدّ الملخَّص أداة مهمّة لفهم النصّ فهمًا سريعًا وفعّالًا، ويساعد على تذكّر النقاط الرئيسة في النصّ بشكل أسهل. يُستخدَم الملخَّص عادةً في الدراسة والتعليم، أداةً لمساعدة الطلّاب على فهم النصوص وإعداد الملخّصات والتقارير والأوراق البحثيّة.

استراتيجيّات التفكير المرئيّ

حين ندرك الغاية من دراسة النصّ الأدبيّ، تتغيّر الطريقة التي نقرؤه بها. فالنصوص الأدبيّة:

- تُظهر فهم الأديب للحياة.
- تنقل أفكار الناس وثقافاتهم.
- تُعرّفنا إلى تراث الآخرين وعاداتهم وتقاليدهم.
- تُشكّل همزة وصل بين الماضي والحاضر.
- تُزوّد القارئ بالفكر، وتمدّه بالمعارف والمعلومات.
- تُنمّي القيم الروحيّة والخلقيّة والإنسانيّة.
- تُعرّفنا إلى قضايا الأمّة ومشكلات العصر.
- تُنمّي المخزون اللغويّ، وترفع مستوى الذائقة الأدبيّة.
- تُوجّه السلوك الإنسانيّ وتنشئ الأجيال.
- تخلق فضاءً يستروح به العقل ويستمتع به الوجدان.

لكي نحقّق الغاية المرجوة من دراسة النصوص الأدبيّة، لا بدّ من استخدام استراتيجيّات التفكير المرئيّ في الصالون الأدبيّ حين نتناول نصًّا مقروءًا. من هذه الاستراتيجيّات:

استراتيجيّة اربط - توسّع - تحدَّ

تشجّع هذه الاستراتيجيّة القرّاء على إجراء اتّصالات بين معارفهم وتجاربهم السابقة، وتوسيع فهمهم النصّ باكتشاف أفكار جديدة، وتحدّي الافتراضات بالنظر إلى وجهات النظر البديلة.

استراتيجيّة تكوين الأسئلة

تتضمّن هذه الاستراتيجيّة إنشاء أسئلة حول النصّ لتعميق الفهم وتعزيز التفكير النقديّ. تتضمّن هذه العمليّة إنتاج أسئلة وتحديد أولويّاتها، ثمّ تنقيحها لتطوير أسئلة ذات معنى تحفّز التفكير.

استراتيجيّة دائرة وجهات النظر

تشجّع هذه الاستراتيجيّة القرّاء على التفكير في وجهات النظر المختلفة حول مسألة أو موضوع معيّن. يتضمّن ذلك تحديد وجهات النظر المختلفة، وفحص الأدلّة والحجج التي تدعم كلّ وجهة نظر، وتقييم مزايا كلّ منظور وعيوبه.

استراتيجيّة شاهد- فكِّر- تساءل

تتضمّن هذه الاستراتيجيّة مراقبة النصّ وتحليله، والنظر إلى ما يراه القارئ في النصّ، وما يفكّر فيه، وما يسأل عنه نتيجة ذلك. يشجّع ذلك القرّاء على التفاعل مع النصّ على مستوى أعمق، واكتشاف تفسيرات ووجهات نظر مختلفة.

استراتيجيّة ادّعاء - دعم- سؤال

تتضمّن هذه الاستراتيجيّة تحديد ادّعاء أو حجّة مركزيّة في النصّ، وفحص الأدلّة والأمثلة المقدَّمة لدعم الادّعاء، ثمّ توليد أسئلة نقديّة.

* * *

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ تحويل الصفّ إلى صالون أدبيّ تغيير في النهج التعليميّ الذي يسهِم في تعزيز مهارات التفكير العليا والمهارات الثقافيّة عند الطلّاب. يتمكّن الطلّاب، بتحويل الصفّ إلى صالون، من التفاعل العميق مع النصوص، فيناقشونها مناقشة أجدى، ويربطونها بواقعهم وتجاربهم ويجعلونها مَعينًا لهم لفهم الحياة. الأمر الذي يسهِم في تطوير مهاراتهم النقاشيّة والتحليليّة واللغويّة والأدبيّة، مع توفير فرص تمايز الطلّاب عند اكتشاف تنوّع اهتماماتهم الشخصيّة وكفاءاتهم، ومراعاتها.

تتطوّر عند الطلّاب، دوافع تعلّم اللغة العربيّة، وفق الحيثيّات الغنيّة والجاذبة التي يتمّ بها الصالون الأدبيّ، فيُقبلون عليها بحبّ وشغف، وينمو وعيهم الثقافيّ والأدبيّ. كما يسهِم ذلك كلّه في تحسين ثقة الطلّاب بأنفسهم، فيصبحون أقدر على التعبير عن ذواتهم والاستماع إلى الآخرين، والفهم والتحليل العميق. يؤدّي ذلك كلّه إلى تطوير مهارات الكتابة والتعبير عامّةً. قد لا يكون الصالون الأدبيّ الحلّ الجذريّ الذي سيدفع بعجلة التقدّم عند متعلّمي اللغة العربيّة في صفوفنا، ولكنّه وسيلة يُنصَح باستخدامها، ولا سيّما إذا علمتم أنّ عددًا من الطلّاب طبّقوها، ولمسوا نتائجها المشجّعة.

د. لينا القوزي
متعلّمة لمدى الحياة
لبنان

ملفّ العدد

تنفيذ القراءة الموجَّهة (قراءة التشابك)

غدير حطبة

عندما نختار ورشة عمل نقدِّمها أو نحضرها نتوقّع، أو ربّما نأمل، أن نسمع الجديد، سواء من حيث الفكرة أم التناول. أستعيد، في هذا المقال، تجربة مشاركتي في اليوم الدراسيّ الذي عُقِد في قطر في الخامس والعشرين من فبراير 2023، بتسليط الضوء على موضوع القراءة الموجَّهة (قراءة التشابك) في مناطق التعلّم داخل الصف، من أجل تمكين الطلّاب من بناء روابط بها.

كان الهدف من الورشة التوصّل إلى مفهوم خاصّ بالقراءة الموجَّهة في الصفوف التي تتعدّى الصفّ الثالث الابتدائيّ، بتطبيق خطواتها في مناطق التعلّم في الصف الدراسيّ، فضلًا عن ممارسة بعض الاستراتيجيّات والأنشطة التي يمكن اعتمادها لتحقيق عناصر القراءة في جميع المراحل الدراسيّة. كما استطعنا في نهاية الورشة أن نشكِّل نواة دليل أنشطة خاصّ بالقراءة، يمكن اعتماده في مناطق التعلّم المقتَرَحة.

مفهوم القراءة الموجَّهة

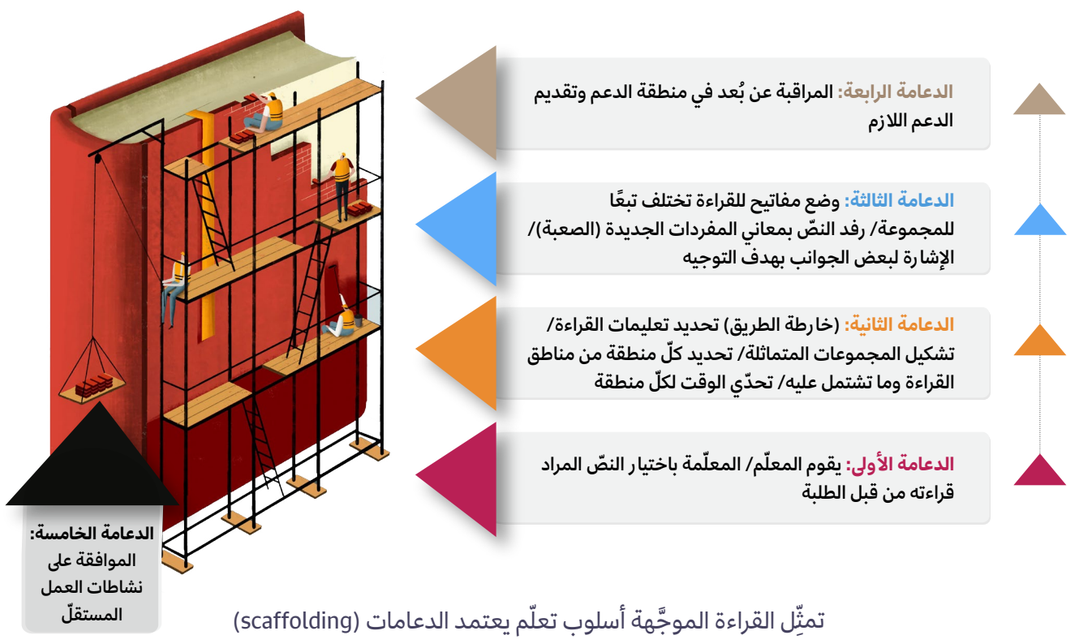
القراءة الموجَّهة أسلوب يُتيح للطلبة تطبيق استراتيجيّات القراءة التي تعلّموها في نصوصٍ جديدة، ويحثّهم على التفكير بعمق أثناء القراءة، على خلاف القراءة المشتركة التي تركِّز على تفاعل الطلبة مع النصّ. يركِّز الطلبة، وفق هذا الأسلوب،

- على المعنى والمضمون، ويطّلعون به على مجموعة متنوّعة
- من الكتب، ممّا يؤدّي إلى تحليل اللغة والمعاني العميقة التي تتضمّنها النصوص وما تحمله من مفردات جديدة.

إذا أردنا تعريف القراءة بحسب الهدف الرئيس منها، والذي يتمثّل بمساعدة الطلّاب على استخدام استراتيجيّات القراءة للوصول إلى التعلّم المستقلّ، يمكننا تعريفها بأنّها ممارسة أو نهج تعليميّ يدعم المعلّمون فيه مجموعات التعلّم لقراءة نصّ قراءة مستقلّة.

آليّة القراءة الموجَّهة

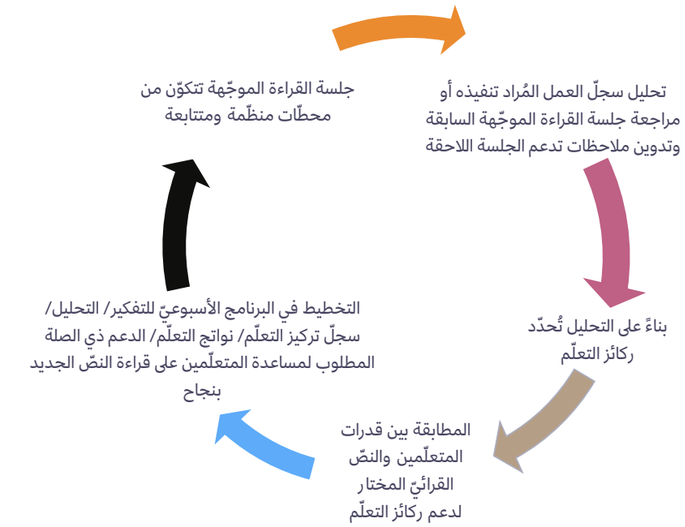
- تعتمد ممارسة القراءة الموجَّهة على إقران التعلّم الأمثل للقارئ بمساعدة معلّم أو خبير، لقراءة النصّ وفهمه بتوجيه واضح، ولكنّه محدود.
- تتيح القراءة الموجَّهة للطلّاب ممارسة استراتيجيّات القراءة الفعّالة وتعزيزها.
- اهتمّ مؤسِّس فكرة القراءة الموجَّهة، فيج وتسكي، بالطرق التي يتحدّى البالغون بها الأطفال ويوسِّعون نطاق تعلّمهم. كما اعتبر التعلّم الأكثر نجاحًا يحدث عندما يوجِّه الكبار الأطفال نحو تعلّم أشياء لا يمكنهم تجربتها بمفردهم.
- تسهِم القراءة الموجَّهة في تطوير قدرة الطلّاب على السيطرة على عمليّة القراءة، بتطوير استراتيجيّات القراءة التي تساعدهم في فكّ شيفرة النصوص وبناء المعنى. يوجِّه المعلّم الطلّاب أو يدعمهم أثناء قراءتهم وتحدّثهم، ويشجِّعهم على التفكير باستخدام النصّ.



تمثِّل القراءة الموجَّهة أسلوب تعلّم يعتمد الدعامات (scaffolding)
الشكل "1"

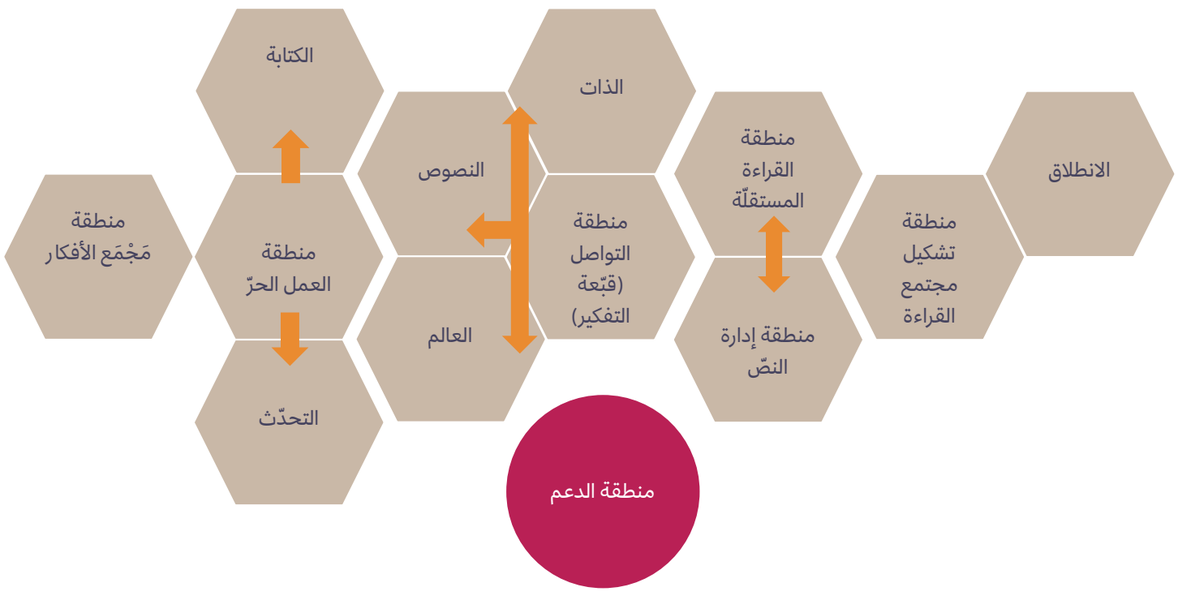
دورة القراءة الموجَّهة

- التخطيط في البرنامج الأسبوعيّ للتفكير، والتحليل، وسجل تركيز التعلّم، ونواتج التعلّم، والدعم ذي الصلة، لمساعدة الطلّاب على قراءة النصّ الجديد بنجاح.
- تحليل سجل العمل المراد تنفيذه، أو مراجعة جلسة القراءة الموجَّهة السابقة، وتدوين ملاحظات تدعم الجلسة اللاحقة.
- بناءً على التحليل يُحدِّد ركائز التعلّم.
- المطابقة بين قدرات الطلّاب والنصّ المقروء والمختار لدعم ركائز التعلّم.
- تكوين جلسة القراءة الموجَّهة من محطّات منظَّمة ومتتابِعة.



الشكل "2"

القراءة الموجَّهة كما تظهر في مناطق التعلّم



الشكل "3"

الانطلاق

- تحضير الطلّاب إلى الذهاب في رحلة قراءة، وتعريفهم إلى مناطق التعلّم التي سيتوقّفون عندها.
- تحديد مدّة الرحلة، والتي يجب ألّا تقلّ عن 70 دقيقة.
- التعريف بمنطقة الدعم.

تشكيل مجتمع التعلّم

- يمثّل مجتمع التعلّم مجموعات الطلّاب الذين نستهدفهم في هذه الرحلة.
- يجب تشكيل مجتمع القراءة على صورة مجموعات متجانسة من حيث العدد والقدرات المهاريّة.
- توزيع النصّ، بحيث يكون لكلّ فرد نسخة مستقلّة (مرئيّ، ومسموع، ومقروء).

منطقة الدعم (منطقة المعلّم)

تمثّل منطقة الدعم المنطقة التي يتوجَّه إليها الطلّاب، أفرادًا ومجموعات، للاستيضاح من المعلّم عن نقطة محدّدة.

مناطق التعلّم

المنطقة الأولى (القراءة المستقلّة + إدارة النصّ)

توجيه المجموعات إلى قراءة النصّ قراءة فرديّة، وتسجيل المعلومات، ثمّ التشاور ضمن المجموعة لتشكيل فهم مشترك، وذلك وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: بطاقة التعريف

هويّة النصّ (عنوانه- نوع الفنّ- عناصر هذا الفنّ).

العنوان	
النوع	
العناصر	

الخطوة الثانية: الاستكشاف

- حدّد قضيّة النصّ (موضوع النصّ).
- حدّد الأفهام الرئيسة (الأفكار، أو ما فهمه الطالب من موضوع النصّ)
- ارصد قائمة بالمفردات التي تعبِّر عن الأفهام الرئيسة.

قضيّة النصّ/ موضوع النصّ	مثال: العلاقة بين أفراد العائلة الممتدّة.
الأفهام الرئيسة	مثال: النصّ يدور حول العلاقة بين أفراد العائلة من منظورات مختلفة: منظور متعلّق بالجيل، وآخر متعلّق بالجنس (ذكر، أنثى)، وثالث متعلّق بالثقافة، ورابع متعلّق بالمكانة.

الخطوة الثالثة: التلخيص أو التوليف

ارسم مخطّطًا هيكليًّا لأفكار النصّ الرئيسة. لماذا هذه الأفكار مهمّة؟

الخطوة الثالثة: التلخيص أو التوليف

ارسم مخطّطًا هيكليًّا لأفكار النصّ الرئيسة. لماذا هذه الأفكار مهمّة؟

المنطقة الثانية (منطقة التواصل "قبّعة التفكير")

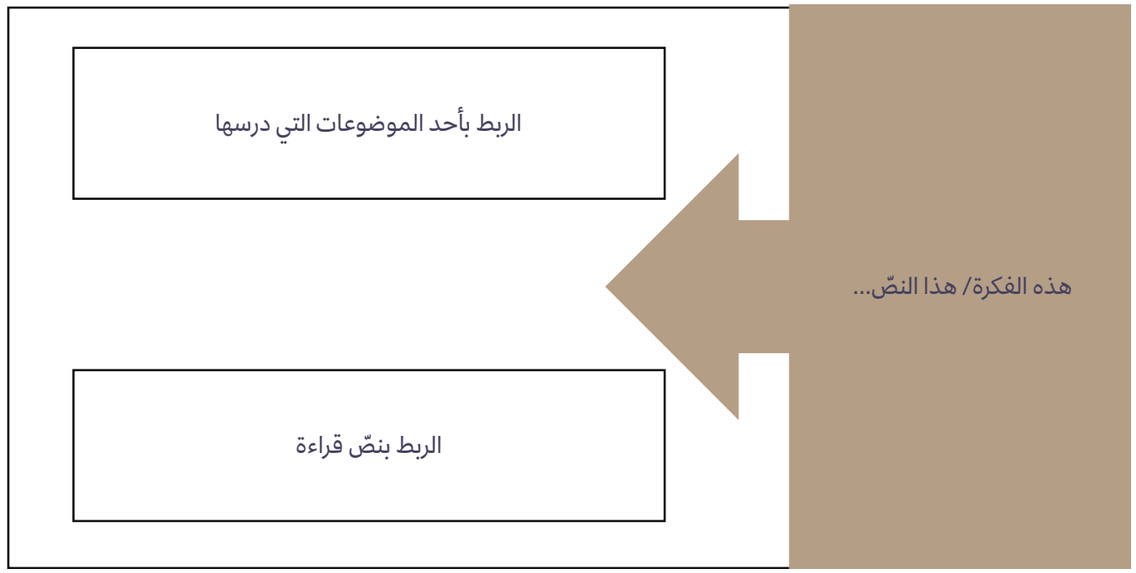
يشكّل الطالب في هذه المنطقة صلات جديدة مع النصّ، وفق عمل فرديّ، وهي صلات ثلاث، مع الذات والنصّ والعالم. وذلك على النحو الآتي:

كيف يتّصل النصّ بالذات؟

فكرة/ اقتباس من النص:
ملاحظاتي/ رؤيتي/ فهمي/ مشاعري

كيف يتّصل النصّ بنصوص أخرى؟ (اختبار تجربة التعلّم)

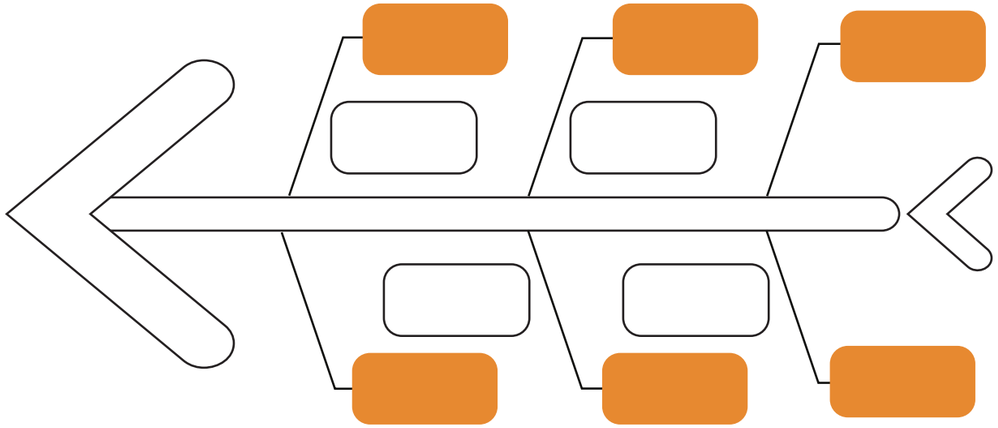
يكون التواصل هنا بصلة الطالب بالمواد الدراسيّة الأخرى وتجارب القراءة التي يؤدّيها ذاتيًّا (قد تتعدّد الصلات).



كيف يتّصل النصّ بالعالم؟

يمكن الانطلاق من قضيّة محدّدة، والعمل على بناء روابط بين القضيّة والنصّ.

الشكل "4"



يمثِّل الشكل المختار، وهو مجسَّم السمكة، شكلًا مُقترَحًا كوسيلة للربط بين القضيّة وأركانها، وما يتّصل بها في النصّ، حيث تُحدَّد القضيّة في رأس السمكة. أمّا الصناديق الخارجيّة فتعبِّر عن أركان القضيّة، والصناديق الداخليّة فتمثّل الصلات المعبِّرة عن القضيّة في النصّ.

الشكل "5"

المنطقة الثالثة (منطقة العمل الحرّ)

تمثِّل هذه المنطقة مجال التعبير عمّا التقطه الطالب وتوصّل إليه وفهمه، تحدّثًا أو كتابة، للوقوف على ما توصّل إليه من النصّ، والخبرات التي مرّ فيها في مناطق التعلّم السابقة. في هذه المنطقة، يختار الطالب أسلوب التقديم، والفنّ الكتابيّ، وغير ذلك من الأمور التي يقتضيها التعبير.

المنطقة الرابعة (مجمّع الأفكار)

في هذه المنطقة، يعاد بناء المجموعات ضمن فكرة التجانس، بحسب المهارة التي يختار الطلّاب العمل فيها. يعرض الطلّاب هنا أفكارهم، ويستمعون إلى أفكار شركائهم ويناقشونها، ويدوّنون الملاحظات التي يلتقطونها من شركائهم في المجموعة، ثمّ يتّجهون إلى العمل بمفردهم.

ملاحظات حول مناطق التعلّم

- هذه المناطق ليست ثابتة، يمكن التحرّك فيها وترتيبها بحسب طبيعة المرحلة، أو قدرات الطلّاب واحتياجاتهم.
- يمكن تكرار هذه المناطق، أو اعتمادها كاستراتيجيّة ثابتة وتغذيتها بأساليب التعلّم.
- في منطقة العمل الحرّ، يمكن اعتماد إحدى المهارتين وترك حريّة التعبير للطالب.
- تصلح هذه المناطق استراتيجيّةً للتعليم والتعلّم في مختلف الموضوعات.

* * *

بناءً على ما تقدّم، يمكننا القول إنّ القراءة الموجَّهة قراءة تشابك مرتبطة بمناطق تعلّم، هي بمثابة نهج تعلّميّ متماسك ورصين، يمكِّن المعلّمين من تلبية احتياجات طلّابهم المتنوّعة وتعزيز فهم النصوص فهمًا عميقًا. يمكن للمعلّمين، بتنفيذ مناطق التعلّم الموضَّحة أعلاه، إنشاء بيئة داعمة تمكِّن الطلّاب من أن يصبحوا قرّاءً ماهرين ومتحمّسين. لا تعزِّز القراءة الموجَّهة فهم المقروء فحسب، بل تنمّي أيضًا حبّ التعلّم مدى الحياة، فضلًا عن تزويدها الطلّاب بالأدوات التي يحتاجون إليها لتحقيق النجاح الأكاديميّ وما هو أبعد منه.

غدير حطبة
مدرّبة معتمدة من قِبل منظّمة البكالوريا الدوليّة لبرامج اللغة العربيّة
الأردن

ملفّ العدد

قـراءة القصص في تعليم اللغة العربيّة

سمر محفوظ برّاج

كانت البداية ممّا أخبرني به عدد لا بأس به من الأطفال، حين بدأتُ تعليم اللغة العربيّة، عبارات مثل: "اللغة العربيّة صعبة. لا أحبّ اللغة العربيّة. لا توجد قصص حلوة باللغة العربيّة..." أحزنتني هذه العبارات واستفزّتني، أردتُ أن أثبت لهؤلاء الصغار أنّ لغتنا جميلة، وليست صعبة كما يعتقدون، وأنّ هناك قصصًا ممتعة باللغة العربيّة، ولا سيّما أنّني نشأتُ على قصص المكتبة الخضراء، والمغامرين الخمسة والشياطين الثلاثة عشر، وقصص روز غريّب، وغيرها الكثير...

بدأتُ عمليّة البحث عن قصص يحبّونها سنة 2002، ولم تكن المهمّة سهلة كما هي اليوم، إذ كان البحث يستغرق وقتًا. أردتُ قصصًا طريفة، تكون موضوعاتها قريبة من الطفل، ولغتها بسيطة وسهلة مع رسوم جذّابة. أصبحت قراءة القصص في الصفّ، شيئًا فشيئًا، تمهيدًا يكتشف الأطفال به موضوع الدرس أو أيّ موضوع آخر نتحدّث عنه، كما باتت مكافأة لهم عندما ينهون مهمّاتهم قبل انتهاء الحصّة. صار الأطفال ينتظرون القصّة ويصغون إليها باهتمام، ويتشوّقون لمعرفة موضوع القصّة القادمة.

أهمّيّة القصص وضرورتها وسيلةً تعليميّة

مهما كانت المواد التعليميّة كثيرة ومرهقة للمعلّم في حصّة اللغة العربيّة، يمكن إيجاد وقت يوميّ لقراءة قصّة أو جزء من قصّة، ويمكن توزيع أيّة أنشطة متعلّقة بها لعدّة أيّام، حيث تكون مسليّة ومشوّقة يهتمّ بها الأطفال وينتظرونها بشوق. من المفيد تسهيل موضوع قراءة القصص في الصفّ، واعتباره جزءًا من العمليّة التعلّميّة، فيسمع الطفل القصص ويقرؤها باللغة العربيّة، ويجري المحادثة بها أيضًا.

يحبّ الطفل القصّة وينظر إليها نظرة تختلف عن نظرته إلى الكتاب المدرسيّ، فالقصص تجذبه وتسلّيه وترفّه عنه، كما توسّع مخيّلته، وتزيد من قدراته الإبداعيّة، وتدفعه إلى التفكير، وتغني مخزونه اللغويّ بالعبارات والمفردات. بالإضافة إلى ما تضفيه القصص من الحيويّة والمتعة، تعرِّف الطفل إلى الحضارات المختلفة، ويتناول معظمها موضوعات من واقع الحياة، وتلقي الضوء على مفاهيم ثقافيّة وسلوكيّة واجتماعيّة، وتوسّع آفاق الطفل المعرفيّة، وتهذّب ذوقه، وتفسح أمامه المجال للتعبير عن آرائه ومشاعره وأفكاره، وتنمّي لديه الحسّ النقديّ والفنّيّ. وعليه، هل يمكن استخدام كتب الأطفال وسيلةً تعليميّة؟ لفترة طويلة، كان هناك فصل بين أدب الأطفال والكتب المدرسيّة، حيث خُصِّص الأوّل للمتعة والتسلية، وخُصِّص الثاني للتعليم. لكن، هل تتعارض التسلية مع التعلّم؟

الفصل بين المؤلّفات الأكاديميّة والمؤلّفات الأدبيّة يفقد النوعين الكثير من فوائدهما، ومن الأهمّيّة بمكان الجمع بينهما، لكنّ ذلك لا يعني التعامل مع القصّة كأنّها كتاب مدرسيّ. يمكن استخدام القصّة استخدامًا محبّبًا إلى الطفل، بحيث لا نفرض عليه مادّة لا تتناسب مع اهتماماته وحاجاته، أو نجبره على المطالعة، فيكره القراءة، ولا سيّما بلغته الأمّ. يجب ألّا تتضمّن الأنشطة التي تُجرى بعد قراءة القصّة تمارين لغويّة مشابهة للوظائف الموجودة في الكتب المدرسيّة، لأنّ ذلك قد ينفّر الطفل من القصّة ويبعده عن القراءة.

من المفيد أن تكون القصص وسيلةً مساعدة وممتعة: لتعلّم العربيّة الفصحى، من خلال ربطها باللغة المحكيّة من حيث بناء الجمل والمفردات؛ ولبناء شخصيّة طفل مستقلّ ومنفتح يتقبّل الآخر. إذا منحنا الطفل، منذ الصغر، ساعات قراءة ممتعة ومغذيّة في الصفّ، وقدّمنا له قصصًا تحترم ذوقه وحسّه الجماليّ وتتجاوب مع حبّه عناصر المفاجأة والطرافة والخيال، وتدفعه إلى التفكير، فسنحبّبه بالقصص واللّغة ونساعده على اكتساب ثقافة المطالعة.

تسهم قراءة القصص في تنمية القيم الاجتماعيّة والإنسانيّة والمهارات اللغويّة لدى الطّفل، كما أنّها وسيلة فعّالة لتنمية مهارات ذهنيّة وعلميّة، كالتوقّع والملاحظة والاستنتاج والربط والتحليل، ومهارات رياضيّة، كالتصنيف والتسلسل، فضلًا عن المهارات الإبداعيّة التي تخترق المنهج وترتبط ببقية المواد التعليميّة.

يمكن استخدام القصص بما يتناسب مع المحاور التعليميّة التي تتناول العائلة والبيئة والفصول والحيوانات وغيرها... بالإضافة إلى قراءة قصص لا تتعلّق بهذه المحاور، ولكنّها تمتع الطفل وتسلّيه وتشجّعه على الإبداع والابتكار، بحيث لا تكون الخيارات محدودة ومقتصرة على الموضوعات الواردة في المنهج.

حول قراءة القصص في المكتبة

إلى جانب تعليم اللغة العربيّة، كُلِّفتُ بقراءة القصص لطلّاب الحلقة الأولى في المكتبة وإعداد أنشطة مرافقة لها. كانت تلك فرصة ذهبيّة أتاحت لي المجال لقراءة القصص لعدد أكبر من الأطفال، واختبار أنشطة متنوّعة وإبداعيّة وفنيّة، بالإضافة إلى المسرح والتمثيل. كانت المكتبة مكانًا خاصًّا يشعر فيه الطفل بحريّة التعبير عن رأيه، بعيدًا عن التقييم والعلامات والمحاسبة على الأخطاء. سنحت لنا قراءة القصص فرصًا للتحدّث عن موضوعات عديدة، كالمواطنة والتسامح والغيرة والاحترام والصداقة والمشاعر والعلاقة مع الأهل والكذب والتنمّر وغيرها، بعيدًا عن الإرشاد والوعظ. أغنت تلك التجربة خبرتي، إذ تعلّمت من الأطفال الكثير، وعرفتُ ماذا يحبّون وماذا يكرهون، واكتشفتُ أيضًا أنّ ما يحبّه الكبار من قصص الأطفال قد لا يعجب الأطفال أنفسهم، والعكس كذلك صحيح.

قادتني تلك التجربة إلى عالم كتابة القصص الساحر الذي غيّر حياتي المهنيّة. كانت قصّتي الأولى تمهيدًا لدرس عن المهن، بدأتُ معه مشوار الكتابة. خلال مسيرتي في قراءة القصص في الصفّ والمكتبة، تعلّمتُ أمورًا عديدة أودّ مشاركتها.

انطلاقًا من هذه التجربة، أعتقد أنّنا كي نتمكّن من تقديم ما يناسب الطفل، ويحبّبه بالقراءة واللّغة، من المفيد جدًّا أن تتوفّر لدينا القصص المنوّعة والمناسبة، سواء أكانت في مكتبة المدرسة أم الصفّ أم المكتبات الصفيّة إن أمكن. دور أمينة المكتبة مهمّ جدًّا في تعريف المعلّمين إلى الكتب المتوافرة في المكتبة من حيث الموضوعات والمراحل العمريّة؛ فالمعلّم المطّلع على ما يتوفّر في مدرسته من كتب، ويزور المكتبات والمعارض، ويتابع كلّ ما يصدر حديثًا، قادر على مشاركة القصص المناسبة مع طلّابه مشاركة أفضل، ويستطيع أن يميّز ويختار القصص المفيدة والممتعة التي لا تستخفّ بعقل الطّفل، فالطفل ناقد مهمّ لا يجامِل، يعبّر عن إعجابه أو عدم إعجابه بقصّة بعفويّة وصراحة.

مراحل تطبيق نشاط قراءة القصص

قبل القراءة

يمكن التمهيد لموضوع القصّة بطرح سؤال أو أكثر، أو بعرض شيء ذي صلة بموضوع القصّة وأحداثها، أو بإثارة التشويق بأغراض مخبّأة في صندوق أو تحت قطعة قماش، أو بمشهد تمثيليّ، أو بحديث مع دمية، أو بـ"حزّورة"، أو بلعبة، أو بعرض صورة أو أغنية أو فيلم قصير أو خبر من جريدة أو مجلّة، أو بترتيب كلمات مبعثرة في جملة، على ألّا يستغرق ذلك سوى بضع دقائق.

بعد ذلك يُعرَض غلاف كتاب القصّة، فنذكر العنوان واسم الكاتب واسم الرسّام ودار النشر. يمكن دعوة الأطفال إلى توقّع الموضوع والأحداث في القصّة بالاستناد إلى العنوان والغلاف، وما كُتِب على الغلاف الخلفيّ أيضًا.

أثناء القراءة

تجري القراءة بأسلوب سلسٍ ومشوّقٍ ومعبّرٍ وقريب من الأداء التمثيليّ، حيث يُحافَظ على جوّ القصّة العام، كالمرح والجديّة والترقّب.... يساعد ذلك الطفل على تخيّل أحداث القصّة، وإحياء الشخصيّات في ذهنه. من المهمّ مراعاة اللفظ الصحيح، والتدرّب على قراءة القصّة مسبقًا، للحفاظ على تركيز الأطفال ومتابعتهم.

بعد القراءة

بعد الانتهاء من القراءة، يُطلَبُ إلى الأطفال إبداء رأيهم في القصّة والرسوم وذكر ما أعجبهم وما لم يعجبهم. الهدف من إجراء هذه المحادثة تشجيع الطفل على التركيز والتفكير والاستنتاج والتحليل، فيعبّر عن نفسه ويربط ما حصل في القصّة بواقعه وحياته اليوميّة، ممّا يكسبه مفاهيم جديدة ويسهِم في تطوير شخصيّته. من المهمّ مراعاة أعمار الأطفال عند طرح الأسئلة، مع عدم تقييم الطفل أو محاسبته أو انتقاده حين يعبّر عن أفكاره ورأيه بحريّة. إذا لزم الأمر، تُناقَش الإجابات مع الطفل مناقشة موضوعيّة ومنطقيّة.

بالإضافة إلى المحادثة، يمكن إجراء تمرين تخيّل أحداث القصّة أو أحداث جديدة، أو إجراء كتابة إبداعيّة، أو مسرحيّة وتمثيل، أو استخدام الدمى. بالإضافة إلى تنفيذ نشاطات فنّيّة، كالرسم والأشغال اليدويّة وابتكار الألعاب المنوّعة.

كيفيّة اختيار القصص وحدودها

عند اختيار القصص، من المهمّ دائمًا أن نأخذ بعين الاعتبار حاجات الطفل وميوله ورغباته، فندخل إلى عالمه ونفكّر بطريقته، لنصل إلى عقله وقلبه. من المهمّ كذلك التركيز على الطريقة التي نقدّم بها القصّة ونقرؤها له.

من هنا، يمكن للمعلّم ترك الخيار للأطفال ليقرّروا القصّة التي يرغبون في سماعها بعرض أكثر من قصّة وإجراء التصويت. يمكنهم أن يختاروا قصصهم بالاستناد إلى: العنوان، أو صورة الغلاف الأماميّ، أو المختصر الوارد على الغلاف الخلفيّ، أو عرض سريع لرسوم الداخل، أو قراءة المقطع الأوّل من كلّ قصّة. كما يمكن للأطفال أن يختاروا النشاط الذي يودّون إجراءه بعد القصّة، وقد يصمّمونه بأنفسهم أيضًا. يتيح لهم ذلك المجال للإبداع والابتكار.

في بعض الأحيان، قد يتجنّب المعلّم أو مسؤولة المكتبة قراءة قصّة معيّنة للأطفال، حتّى لو كانت جيّدة، بسبب رسم، أو فكرة، أو تصرّف أدّته إحدى الشخصيّات، يُخشى معها أن تُشجِّع الطفل على التمرّد، أو على القيام بتصرّف مشاغب، أو غير ذلك. من الممكن قراءة القصص وتحويلها إلى موضوع للنقاش، وفتح حوار حوله مع الطفل، وفسح المجال أمامه ليعبّر عن رأيه، ممّا يسهِم في تعزيز صفة القارئ لديه، وينمّي فيه الحسّ النقديّ والحسّ الفنّي.

من هذا المنطلق، يُفضَّل ألّا يبالغ المعلّمون في حماية الطفل، وألّا يتحفّظوا عن قراءة قصص تتناول موضوعات جديدة وجريئة تسهِم في توعيته وتعرّفه إلى أمور قد تواجهه أو يتعرّض إليها، كالقصص التي تتطرّق إلى الأمراض والتحرّش والانفصال والموت والتدخين وغيرها. إذا عولجت هذه القضايا ضمن إطار مناسب للطفل وعمره، وبلغة بسيطة يفهمها، فسيتقبّلها تقبّلًا طبيعيًّا، ولن تترك لديه أيّ أثر سلبيّ.

* * *

في الختام، أردتُ مشاركة تجربتي وإظهار أهمّيّة قراءة القصص في الصف والمكتبة في تحبيب الأطفال بلغتهم، وتسهيل عمليّة تعلّمها واكتسابها اكتسابًا سلسًا وبسيطًا، بالإضافة إلى ما يمكنه أن يحدث ذلك من تطوير في شخصيّتهم وفكرهم.

مع تقديري الخاصّ لكلّ جهود معلّمي العربيّة، أُشجِّع إدخال القصص إلى الصفوف وقراءتها، حتّى لو كان لدى الطلبة حصّة مكتبيّة. القصّة في الصّف مثل قطعة الحلوى التي يتلذّذ الطفل بتناولها، ولا شكّ أيضًا أنّ تطوير منهجيّة التعليم تخلق جوًّا إيجابيًّا ومسليًّا في الصفّ، بعيدًا عن التكرار والروتين، فماذا لو عومِل النصّ المدرسيّ وكأنّه قصّة مثلًا؟

أُنهي مقالتي بما هو غير معتاد في المقالات، فأنا كاتبة للأطفال أوّلًا، بنصّ كتبته على لسان الطفل، أحببتُ مشاركته معكم لنذكره كلّما دخلنا إلى الصفّ:

تذكّر...

في الصفّ،
تذكّر أنّني طفلٌ صغير،
أُحبّ اللّعب والمرح والتّغيير.

الصعوبة تُربِكني
والشعور بالملل يُزعِجني
والتشجيع يُحفّزني.

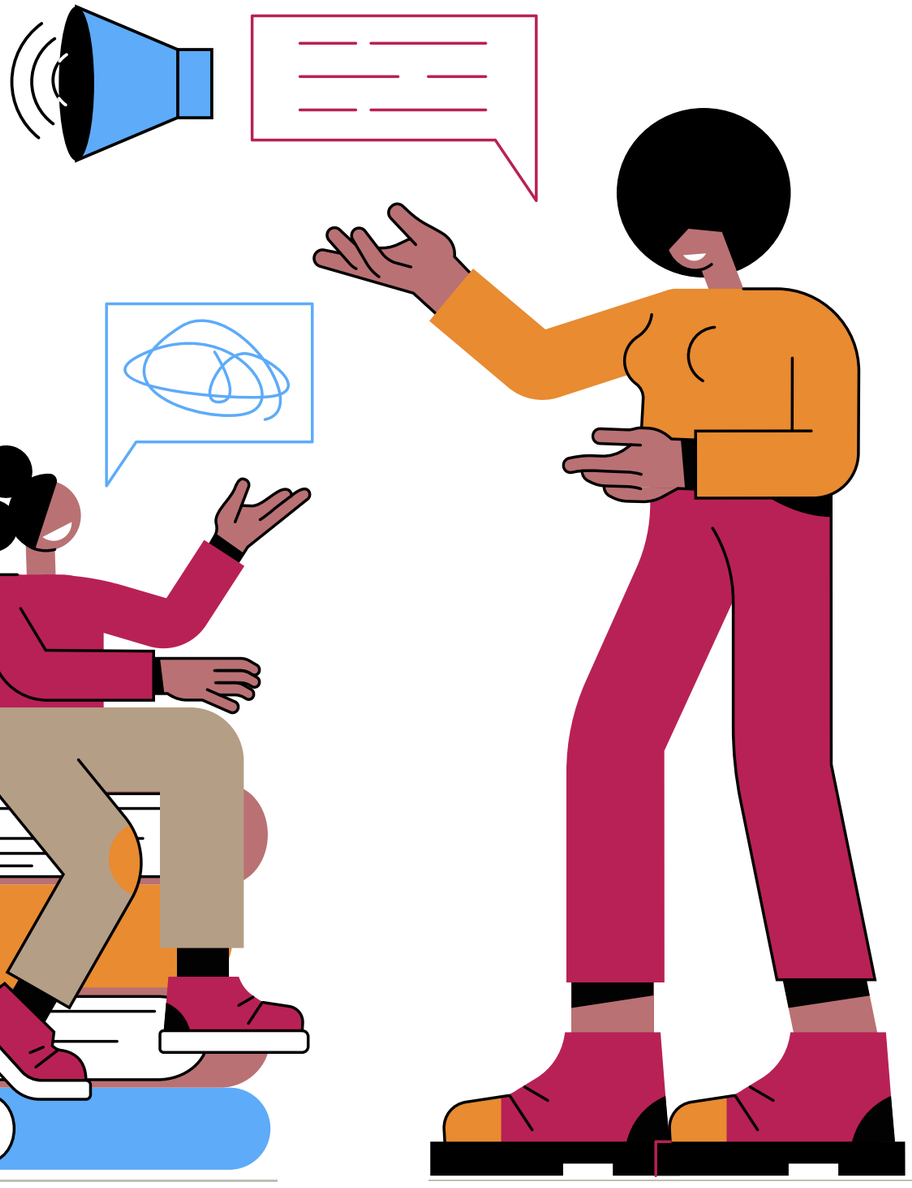
أُريد ما يسلّيني ويُفرحني
وفي الوقت نفسه يعلّمني.
أُريد مَنِ المحبّة يمنحني
وفي الوقت نفسه بالمعرفة يدعمني.

صحيح أنّني طفلٌ صغير،
لكن، تذكّر أنّ
إحساسي مُرهفٌ مثل إنسانٍ كبير.

سمر محفوظ برّاج
مؤلّفة كتب أطفال ومترجمة ومدرِّبة لبنان

توظيـف علم الأصوات في تعليم العربيّة فـي المرحلة الابتدائيّة

أمل خميس الحافي



تعدّ اللغة أحد أعمدة التواصل بين البشر، والتي يكون اكتسابها أمرًا طبيعيًّا إذا توفّرت الظروف والشروط. وحتميّة التواصل والتخاطب تُكسِب الفردَ اللغةَ في أيّ مجتمع إنسانيّ، ولا يتوافر ذلك إلّا بالانغماس المباشر في البيئة اللغويّة التي تتحقّق فيها مهارة الاستماع تحقّقًا كافيًا، يسمح بتحصيل الملكة اللغويّة. من هنا، يشكّل الصوت محورًا رئيسًا في اكتساب اللغة، إذ للّغة معنى ومبنى، وعلم الأصوات مبنى اللغة الذي يميّز لسان عن آخر، ويؤثّر في المعنى والجوهر.

يعدّ هذا المقال دعوة إلى الالتفات نحو علم الأصوات* الذي يقف جنبًا إلى جنب مع المهارات اللغويّة الأخرى، ليوفّر بيئة لغويّة خصبة للمعلّم والطالب على حدّ سواء. لذلك، نشير إلى ما تعانيه العربيّة اليوم من مشكلات وتحدّيات تتّصل بتعليم أصواتها، ونبيّن كيفيّة اكتساب الطفل أصوات العربيّة وفق ثلاث مراحل رئيسة، تجب مراعاتها في تعليم العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

حال العربيّة وتعليم أصواتها

تمرّ اللغة العربيّة، كما نعلم، بتحدّيات كبيرة، ويواجه معلّموها كذلك العديد من الصعوبات، نظرًا إلى هيمنة اللغات الأجنبيّة، ولا سيّما الإنكليزيّة التي تُعدّ، شئنا أم أبينا، لغة العصر والاختراعات والتواصل بين البشر. بالإضافة إلى ذلك، تتعرّض اللغة العربيّة لإخفاقات ملاحَظَة في العمليّة التعليميّة، وذلك لضعف المنبِّه الذي يؤدّي بدوره إلى ضعف الاستجابة أو ضعف المردود؛ كقلّة الوقت، أو فقر المحتوى، أو غياب الدعم والتعزيز، أو قلّة التمارين والممارسة. أركّز في مقالي على النقطة الأخيرة (قلّة التمارين والممارسة)، والتي تعدّ عمودًا فقريًّا لعلم الأصوات صاحب الاهتمام البسيط عند معلّم اللغة العربيّة، وفي مناهجها ومصادرها التعليميّة التي كان يجب أن تُمكِّن الطالب من معرفة هذا العلم وممارسته وإتقانه، من أجل تحقيق تقدّم في المهارات اللغويّة، ولا سيّما في مرحلة التأسيس.

في الأمس القريب، كان يتقن تعليم أصوات العربيّة أشخاص بسطاء، لا يحملون شهادات علميّة وليسوا عربًا في بعض الأحيان، مثل محفّظي القرآن، أو معلّمي القاعدة النورانيّة أو البغداديّة التي تركّز كثيرًا على علم الأصوات، حيث يتمكّن الطالب من القراءة والكتابة والاستماع والتحدّث باحترافيّة بمجالسته أقرانه، بعيدًا عن استراتيجيّات التعليم المختلفة، وأنشطة التعلّم بكل أطيافها. لا أدعو هنا إلى العودة إلى الكتاتيب أو التعليم التقليديّ، بل أطرح سؤالًا أبحث فيه عن إجابة واضحة ومحدّدة، إذ قد يكون للارتباط بالدين دور، أو قد يكون لاعتماد تعليم القرآن على الإنشاد واللحن الدور في ذلك، لما فيه من تشويق وإمتاع للطالب.

يقودنا ذلك إلى نقطة مهمّة، هي أنّ أصوات الحروف وصفاتها علم مدعوم بمهارة يكتسبها جميع الناس بالرياضة والتدريب. تبدأ مع معلّم اللغة الذي يأخذ بيد الطالب، ويساعده على تجاوز

الصعوبات وتخطّي المراحل الابتدائيّة بنجاح. يمكننا تسمية المرحلة التعليميّة الابتدائيّة لاكتساب اللغة، مرحلةَ التدريب اللغويّ، وهي المرحلة الأساسيّة في اكتساب اللغة وتعلّمها. في هذه المرحلة، كلّما بذل متعلّم اللغة مجهودًا أو أدّى نشاطًا لغويًّا استُحسِن ذلك منه، ولقي من التشجيع والمعاونة والتوجيه نحو تنمية قدراته اللغويّة ما لقي، مهما أخطأ، أو استصعب النطق الصحيح، أو استشكل عليه الفهم، أو ثقُلَت عليه الكتابة. ينبغي ألّا تتوقّف الأنشطة التعليميّة لاكتساب اللغة وامتلاكها، بل يجب أن تستمرّ مُستنِدة إلى علم الأصوات. لكنّ بحثًا ميدانيًّا أظهر لنا أنّ كثيرًا من معلّمي العربيّة في المرحلة الابتدائيّة لا يعرفون الكثير عن هذا العلم، أي عن مخارج الأصوات وصفاتها، وأنّ مناهج اللغة لا تتطرّق كثيرًا إلى قواعده. نجد الطالب يعاني في تصحيح بعض مخارج الأصوات وصفاتها، لجهله بالكيفيّة التي تساعده على التصحيح، وفي أحيان كثيرة لعدم معرفة معلّمه أصلًا بهذه الكيفيّة.

مراحل تعليم أصوات العربيّة

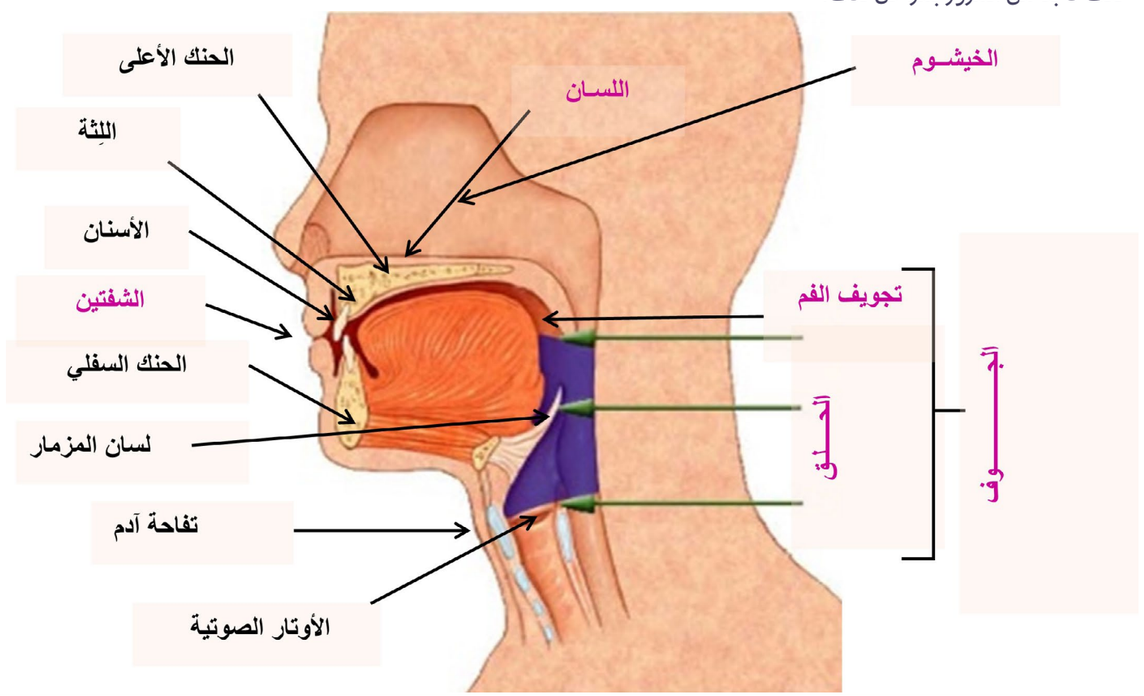
من هذا الواقع، انطلقت الدعوة إلى ضرورة تدريب معلّمي اللغة العربيّة على مخارج الأصوات وصفاتها، وإضافة وحدات تعليميّة تشرح ذلك في مناهج اللغة العربيّة الخاصّة بالمرحلة الابتدائيّة والطفولة المبكرة. الأمر الذي يمكّن الطالب من القدرة على نطق اللغة الفصيح، والتفريق بين الفصحى واللهجة العامّيّة. لتحقيق ذلك لا بدّ من المرور بمراحل ثلاث:

المرحلة الأولى

معرفة جهاز النطق عند الإنسان الذي يبدأ من الحلق، مرورًا باللسان والشفاه والخيشوم، والذي يحمل بين طيّاته مخارج الأصوات الفرعيّة بكلّ أنواعها الانفجاريّة والاحتكاكيّة والمُغَنّنة. لكلّ صوت مخرج وصفة تميّز كلّ حرف عن الآخر، وإن اجتمعت بعض الحروف في مخرج واحد، كالميم والباء مثلًا.

من أجل تحقيق الفائدة، أقترح أن يتّبع المعلّم الخطوات الآتية في هذه المرحلة:

- عرض صورة أو مجسّم لجهاز النطق عند الإنسان، يمكن أخذها من مختبر العلوم. ومن الأفضل أن تكون حصص هذه المرحلة في مختبر العلوم، وليس في الصفّ، من باب التجديد والتكامل بين المواد.
- شرح كلّ جزء من جهاز النطق ووظيفته الصوتيّة. الحلق مثلًا، فيه ثلاثة مخارج فرعيّة لستّة حروف، يخرج من أقصى الحلق حرفا الهمزة والهاء، ومن وسط الحلق حرفا العين والحاء، ومن أدنى الحلق حرفا الغين والخاء. تُشرَح طريقة معرفة المخرَج بتسكين الحرف، أي بنطق صوت الحرف ساكنًا، وليس اسمه، فندرِّب الطالب على نطق "غْ" وليس "غين".
- تحديد كلمات فيها حروف حلقيّة ساكنة ومتحرّكة، مع الاستماع الجيّد للحرف المقصود، مثل مغْرب، وغَدير، وغُراب، وغِراس.



- يكون المعلّم على دراية بالتداخلات الصوتيّة المحتمَلة لكلّ حرف مع الحروف الأخرى، ويوضح ذلك للطلّاب. في دول الخليج، مثلًا، يخلطون بين صوتَي الغين والقاف، فيقرأ الطالب كلمة "المغْرب" "المقْرب"، لذلك يُوجَّه الطالب إلى المخرج الحلقيّ، وليس اللسانيّ، ليسهل عليه نطق حرف الغين نطقًا صحيحًا، ويفرق بين الصوتين بمعرفته الواضحة والتامّة بالمخرج الصوتيّ، وليس بتصحيح الخطأ وتكرار نطق الحرف أمامه ليقلّده، إذ من السهولة أن يكرّر الطالب الخطأ ذاته من دون أن يدرك.

المرحلة الثانية

المحافظة على الجهاز التنفسيّ، والتدرّب على إطالة النفس. وهنا نسأل: مَن مِن معلّمي اللغة العربيّة يهتمّ بصحّة جهازه التنفسيّ ويحرص على تدريب نفسه؟ الإجابة المتوقّعة أنّ هذا الاهتمام يكون عادةً من شأن قارئ القرآن أو المؤذِّن، وحتّى المغنّي. ومثلهم، لا بدّ أن يعتني المعلّم بجهازه التنفسيّ، فيمارس تدريبات من أجل تحسين عمليّة التنفس، مثل نفخ البالون، أو طرق التنفّس العميق التي تسمح بوصول الأوكسجين إلى جميع أجزاء الرئة والدماغ، والتي تنعكس على جودة تدريب الطلّاب على أصوات المخارج وصفاتها، فضلًا عن الفائدة الصحّيّة التي يفيد منها المعلّم. ينتقل هذا التدريب إلى الطلبة كي يقوّى جهازهم التنفسيّ ويُنقَّى، إن لم يكن لديهم مانع صحّيّ، بطريقة علميّة تُدرَج ضمن الوحدات التعليميّة في مادّة اللغة العربيّة.

المرحلة الثالثة

هي مرحلة التدريب الصوتيّ والمران. قال ابن الجزريّ في أحد أبيات منظومته الشعريّة، مشيرًا إلى أهمّيّة التدريب والمران:

ليس بينه وبين تَرْكِهِ إلّا رِياضةُ امْرِئٍ بِفَكِّهِ

أي ليس بين التمكّن من مخارج الأصوات وعدمه إلّا الرياضة والمران، والرياضة هنا هي رياضة الفكّ والأسنان.

في هذه المرحلة، يمرّ المتدرِّب بمراحل ودرجات تفصيليّة تُمكِّنه من التدريب والمران ليصل إلى الإتقان. المقصود هنا ضرورة المران على المرحلة الأولى والثانية جنبًا إلى جنب، وربط هذا التدريب بمهارات اللغة العربيّة: القراءة والكتابة والاستماع والتحدّث. من الأهمّيّة بمكان في حصّة القراءة مثلًا أن يفهم الطالب المقروء، ويناقش الأفكار الرئيسة والفرعيّة، إلى غير ذلك من متطلّبات حصص القراءة. بالإضافة إلى مناقشة الموضوعات الصوتيّة باختيار بعض الكلمات، ثمّ نطلب إلى الطالب أن يحدّد مخرج الحرف وصفته، بناءً على ما مرّ به من المراحل سابقة الذكر.

* * *

بناءً على ما سبق، نوصي بتأليف وحدات صوتيّة في مناهج اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة والطفولة المبكرة. كما نوصي بتدريب معلّمي المرحلة الابتدائيّة والطفولة المبكرة على مخارج أصوات الحروف وصفاتها، والذين يدرّبون بدورهم الطلّاب لتحقيق التعاضد والتكامل بين علم الأصوات ومهارات اللغة العربيّة، إذ إنّ لغتنا ثروة تستحقّ أن نبذل من أجلها.

أخيرًا، أدعو جميع المؤسّسات التعليميّة المعنيّة بتعليم اللغة العربيّة أن تولي علم الأصوات اهتمامًا أكبر في المراحل الابتدائيّة، وأن تدعمه بتدريب المعلّم والطالب الذي يمكّنه ذلك من تذوّق جمال أصوات الحروف العربيّة وصفاتها المرتبطة بالمعاني والنغم الذي يميّز لغة الضاد.

أمل خميس الحافي
منسّقة قسم المواد الوطنيّة في أكاديميّة قطر
قطر

المراجع

* من المصادر المقترحة للاطّلاع على مجالات علم الأصوات، والتي اعتمدت المقالة عليها:
- بو عناني، مصطفى. (2010). *مبادئ التصنيف الفونوتيقي ونماذج التنظير الفونولوجي*. عالم الكتب.
- الخولي، محمد. (2011). معجم *علم الأصوات*. مطابع الفرزدق التجاريّة.
- العبيدي، رشيد. (2007). معجم *الصوتيّات*. جامعة العراق.

ملفّ العدد

تعليم العربيّـة لغةً ثانية وعناصر تصميـم وحداتها التعلّميّة

درصاف كوكي

إثر انتشار ظاهرة التعدّد الثقافيّ في المجتمعات، ازدادت الحاجة إلى تعليم العربيّة لغةً ثانية، ولا سيّما لأبناء المهاجرين العرب في البلدان المختلفة، أو لأبناء الجاليات الأجنبيّة التي تعيش في مجتمعاتنا. يتيح دور المدرسة وموقفها المساند لتعليم العربيّة لغةً ثانية تواصل أبناء اللغة مع تراثهم الممتدّ، وتأمين الامتداد اللغويّ إلى غير العرب، جزءًا أساسيًا من تجربتهم الثقافيّة لعيشهم بيننا.

تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة وضع المؤسّسات التربويّة سياساتها اللغويّة-الثقافيّة، من أجل تقعيد فلسفتها في تعلّم اللغات الأولى والثانية، ودرجة مساندتها اللغة الأمّ، مهما كانت مستوياتها، والازدواجيّة والتعدّديّة اللغويّة... لتنمية لغة التعليم وثقافتها، بالتوازي مع اللغات الأخرى، بما فيها لغة البلد. تعدّ هذه السياسات دليلًا يعبّر عن أهمّيّة اكتساب اللغة العربيّة مكسبًا ذا أهمّيّة فوريّة للتواصل الاجتماعيّ داخل الغرف الصفّيّة وخارجها، وتعزيز الهويّة، وتنمية التفاهم بين الثقافات. كلّ ذلك لا يتحقّق من دون تثمين دور معلّمي العربيّة وغيرها من اللغات، ودعمهم، وإدماجهم معلّمين أساسيّين وفاعلين ومشاركين في كلّ ما يجري في تعليم المواد الأخرى.

من هنا، نسلّط في هذا المقال الضوء على عناصر تصميم وحدات تعلّميّة لتعليم العربيّة لغةً ثانية، موضحّين كيف يشكّل تصميم منهاج أفقيّ ومتسلسل بتصميم وحدات تعلّم حيويّة، في كلّ مرحلة تعليميّة، ومبنيّ على أهداف واستراتيجيّات تعليم وتعلّم ومعايير تقييميّة ملائمة، منطلقَ تعليم العربيّة لغةً ثانية وأساسه. يرافق ذلك مراعاة خصوصيّة كلّ صفّ، وتعدّد المستويات العمريّة واللغويّة، ودرجة الانفتاح على العامّيّات العربيّة المختلفة.

منطلق تصميم الوحدات

تنطلق عمليّة بناء الوحدة التعلّميّة من أسس تشكّل بنائها المنطقيّ، والذي يشمل:
- الكفاءات المُستهدَفة، ومعايير التقييم المتداولة، وتحديد المحاور والموضوعات المناسبة، والأسئلة الرئيسة محفِّزة التفكير الناقد.
- الموارد المتنوّعة، المسموعة والمقروءة، بما فيها النصوص الإلكترونيّة.
- أساليب تعليم وتعلّم متمايزة، وملائمة لملامح متعلّم اليوم، أو جيل الغد.

وعليه، يأخذ المعلّم في اعتباره، عند تحديد عناصر الوحدة، هويّة المتعلّم لغةً وثقافةً، واهتماماته، ومهاراته، وحاجاته التعلّميّة.

الأهداف التعلّميّة

تشكّل الأهداف العمود الفقريّ لتأسيس وحدة تعلّميّة، يحدّد المعلّم بها ما يريد أن يصل إليه مع الطلّاب في نهاية الوحدة، مع ضرورة تفصيل الأهداف وفق المستويات الموجودة في صفّه. وبالتالي، تتطلّب وحدات تعليم العربيّة لغير الناطقين بها بناء أهداف مبنيّة على ما يخدم التواصل ومهاراته المتمثّلة بالآتي:

مهارات فهم المسموع

تُبنَى النشاطات هنا على الاستماع إلى المعلّم والأقران، أو إلى مصادر أخرى مناسبة، مثل الأغاني والأفلام ونشرات الأخبار وحوارات مسجّلة... مع أسئلة مناسبة وهادفة للتحقّق من الفهم وإثارة التفكير الناقد. يُفضَّل أن تشمل المصادر شتّى المجالات، وتُعرَض بمختلف اللهجات ولا سيّما لهجة البلد، ليتعوّد الطلّاب على التواصل بها خارج المدرسة. بالإضافة إلى الاستماع إلى نصوص بلهجات البلدان التي ينتمي إليها الطلّاب، لترسيخ هويّتهم والربط بين اللهجات والثقافات العربيّة المتنوّعة.

مهارات فهم المقروء

من الأهميّة بمكان أن يطّلع الطالب على مختلف أنواع النصوص التي ستُطلَب إليه كتابتها، لإقران القراءة بالكتابة وتنمية مهاراته فيهما. يقتضي ذلك انتقاء نصوص مكتوبة ملائمة لتنمية مهارات القراءة، مع أسئلة مناسبة وهادفة للتحقّق من فهمها، وتحليلها، ونقدها، بحسب مستويات الطلّاب.

مهارات الكتابة

تشمل تنميتها النشاطات الهادفة إلى التمرّن على استراتيجيّات كتابة مختلف أنواع النصوص، من عناوين وإعلانات ومطويّات ومقالات وتقارير وبطاقات ورسائل رسميّة وغير رسميّة وقصص وحوارات...

المهارات الشفهيّة

تُنمَّى بتعويد الطالب على التعبير الشفهيّ منذ اليوم الأوّل في تعلّم العربيّة لغةً ثانية. يجب التدرّج في ذلك من المحاكاة والإجابات القصيرة، إلى الإجابة على الأسئلة المفتوحة؛ ومن التقديم البسيط إلى المحاضرات المدعومة بالبحوث، فضلًا عن إلقاء الشعر والخطب والتمثيل والغناء... يساعد ذلك كلّه على تصحيح النطق وتسهيل المهارات الشفهيّة وتلقائيّتها وفصاحتها.

المهارات التفاعليّة

تعتمد هذه المهارات على الأسئلة والأجوبة، البسيطة والمركّبة، فضلًا عن عقد الحوارات والنقاشات والمناظرات، داخل الغرف

الصفّيّة وخارجها، ضمن إطار الزيارات الميدانيّة والخدمات الاجتماعيّة والندوات، مثل نموذج منظّمة الأمم المتّحدة (MUN)، والتبادل مع الدول الأخرى... بالإضافة إلى ذلك، من الضرورة التمرّن على الأسئلة منذ اليوم الأوّل، وتسجيل الطالب صوته، وإعادة الاستماع إليه، وتقييمه ذاتيًّا أو في مجموعات. كما تجدر الإشارة إلى فعّاليّة ربط نشاطات الاستماع بنشاطات التعبير الشفهيّ، والتحاور والتفاعل بين الطلّاب باستمرار ضمن حلقات، أكثر من تفاعلهم مع المعلّمين.

المحاور

إثر تحديد النشاطات الهادفة، بما يتناسب مع مستويات الطلّاب، يحدّد المعلّم المحاور التي يصمّم الوحدات وفقها، فيختار أنواع النصوص الشفهيّة والمكتوبة لبنائها. يختار المعلّم المحاور انطلاقًا من موضوعات حياتيّة جديدة تراعي اهتمامات الطالب اليوميّة، بالاطّلاع على موضوعات الموادّ الدراسيّة الأخرى وعقد تناغم معها، حتّى لا يكون تعليم العربيّة منعزلًا عن السياقات التعلّميّة الأخرى. لذلك، ينطلق المعلّم، بتحديد أهدافه، من الأسئلة المفتاحيّة المرتبطة بمستويات طلّابه، والتي تحفّز التفكير الناقد في كلّ عمليّة تواصل، مثل: ماذا؟ لماذا؟ لمن؟ مع من؟ في أيّ سياق؟ كيف؟

التقييم

لا ينفصل تحديد الأهداف عن تحديد التقييمات وأنواعها، بين التكوينيّة والتحصيليّة، والتي تسبق مسار الوحدات وتواكبه، لتبيّن مدى تمكّن الطلّاب من تحقيق أهدافها، وصولًا إلى تقييم كفاءتهم في نهايتها. يجدر بالمعلّم الرجوع إلى الكفاءات والمعايير التقييميّة المتداولة على الصعيدين العربيّ والدوليّ، في ما يتّصل بكفاءات اكتساب اللغة العربيّة أو اللغات الأخرى لغةً ثانية. لذلك، ما يجب اتّخاذه قاعدة لمقارنة الكفاءات ومعايير التقييم المُستهدَفة في تعليم العربيّة لغةً ثانية، وتعليمها لغةً أولى، يكمن في الأهداف التواصليّة والنشاطات والموارد وأساليب التعلّم والتعليم اللازمة لبلوغها.

الموارد

تتوفّر موارد كثيرة لتعليم العربيّة لغةً ثانية، ولكن من الأفضل أن ينوّع المعلّم في هذه الموارد، ولا يتّكل على مورد واحد لتحضير وحدات المستويات المختلفة. يقتضي ذلك ضرورة الإلمام بهويّة الطلّاب الذين يعلّمهم؛ فالمورد الواحد يكون جزءًا من نسق أو توجّه تعليميّ، يفترض أنّ الطلّاب قد ساروا وفقه منذ بداية رحلتهم التعلّميّة، وهذا نقيض واقع الحال الذي يشهد تزايدًا سنويًّا لطلّاب ذوي مستويات وخلفيّات ثقافيّة مختلفة في صفوف مدارسنا الدوليّة. وبالتالي، يراعي المعلّم، بتنويعه الموارد، التطوّرات والمتغيّرات التي قد تهمّ الطلّاب أكثر، على مستوى حياتهم المحلّيّة في البلد الذي يعيشون فيه، أو على المستوى العربيّ أو العالميّ، حيث تتناول الموارد أمورًا من المحاور والموضوعات التي يدرسون عنها في المواد الأخرى. كما يفسح هذا التنويع المجال أمام المعلّم للربط بين الثقافات الشعبيّة العربيّة، والأمثال والقصص التراثيّة التي تسهم في فهم الطلّاب المجتمعات العربيّة، فضلًا عن إتاحة الفرصة أمامه لإدخال عناصر مختلفة لا تقتصر على المواد المكتوبة فحسب، بل تتضمّن موارد سمعيّة وبصريّة وسمعيّة - بصريّة، يجدها في شتّى أنواع النصوص المنشورة التي ترفد المادّة المحضِّرة للوحدة وتغنيها، وتستهدف مهارات فهم المرئيّ والمسموع والمقروء وإنتاجه أيضًا.

تحقِّق دراسة هذه النصوص مختلفة الموارد كفاءات التواصل والتفاعل بالمستوى الأمثل الذي يرمي إليه منهاج تعلّم العربيّة وتعليمها لغةً ثانية. مثال ذلك إدماج أغانٍ وإعلانات، أو مقاطع مختارة من أفلام، أو حوارات ونشرات جوّيّة وأخبار وحوارات وشرائط وثائقيّة، من مواقع إلكترونيّة وبرامج تلفازيّة، محليّة وعالميّة، كببسي وفرانس ٢٤ باللغة العربيّة... وذلك بالتوازي مع حوارات تُعقَد وفق اتّصالات شخصيّة ونشاطات في المحيط، وزيارات ميدانيّة، وغير ذلك من فعّاليّات يؤدّيها الطالب، وتكون ركيزة رئيسة للمسار التعلّميّ. بالإضافة إلى ذلك، هناك المناهج المطبوعة والإلكترونيّة المناسبة والمتنوّعة والمتوفّرة عامّة، مثل "الكتاب الأساسيّ لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها" بأجزائه الثلاثة، والصادر عن جامعة الدول العربيّة، والذي أفادني كثيرًا في تخطيطي لمنهاج تعلّم العربيّة لغةً ثانية في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، في مدارس دوليّة مختلفة في تونس وخارجها.

اختيار الأساليب والاستراتيجيّات التعلّميّة المناسبة

لا شكّ في أنّ معظم المعلّمين مدرّبون ومطّلعون على أحدث الممارسات والاستراتيجيّات التعلّميّة في مجال تعليم اللغات الثانية. لذلك، لا نريد هنا إعادة سرد الاستراتيجيّات في مجالات تعليم التواصل الشفهيّ والكتابيّ، مع الانفتاح على الثقافات العربيّة ومقارنتها بغيرها من ثقافات الطلّاب، بل نودّ تسليط الضوء على أهمّيّة الاختيار بين الاستراتيجيّات والممارسات وفق ما يتناسب مع العوامل الآتية:

- الكفاءات المستهدَفة والموضوعات المطروحة.
- مستويات الطلّاب العمريّة وعدد سنوات دراستهم اللغة الثانية.
- تنوّعهم الثقافيّ واهتماماتهم.

من هنا، يمكن أن نتساءل عن المعايير التي تحكم توظيف استراتيجيّة دون غيرها، واعتماد نشاط دون غيره. يمكن أن يستنتج المعلّم، حسبما نعتقد، هذه المعايير من واقع الصفّ الذي يدير التعلّم فيه، ولكنّ عواملَ رئيسةً تتحكّم بذلك أيضًا، نلخّصها بالآتي:

- الإصرار على استراتيجيّات تؤمِّن التعليم المتمايز في الصفّ، حيث يكون الطلّاب من أعمار مختلفة، أو من مستويات لغويّة مختلفة، أو من بلدان مختلفة اعتادوا فيها أنساقًا أخرى من المقاربات التعلّميّة والمعرفيّة.
- تناغم الاستراتيجيّات والنشاطات مع الكفاءات المحدّدة، بتوزيع المهمّات على مجموعات تفاعليّة، واستعمال موارد متنوّعة وأنواع نصوص مختلفة ومناسبة لكلّ مجموعة. لا يُدرَّس الجميع كواحد، بل تُوظَّف منهجيّات وأدوات تعلّم مناسبة لكلّ فرد ولكلّ مجموعة، سعيًا إلى بلوغ أهداف المسار الجماعيّ، وتهيئة الطلّاب لاكتساب المهارات المحدَّدة بكلّ مستوى. وبالتالي، يمكن إشراك الطلّاب في إدارة الصفّ، وتوزيع مسؤوليّات البحث عن الموارد المتنوّعة التي تحفِّز إبداعهم، واقتراح النشاطات والنقاشات المثيرة لشغفهم، بالإضافة إلى العروض المستندة إلى الصور والتسجيلات الصوتيّة والمرئيّة، بفضل أدوات التكنولوجيا الحديثة التي يستعملونها في المواد الدراسيّة الأخرى.
- قولبة المواد التكنولوجيّة حتّى تؤتي ثمارها وتكون وسيلة تعليميّة، لا هدفًا بحدّ ذاتها، ومنها المنصّات التي تتيح للطلّاب فرص البحث عن المعلومات وآخر التطوّرات في المجالات كلّها، بالتوازي مع البحث عن الكلمات والمصطلحات العربيّة ومجالات استعمالها. الأمر الذي ينأى بالطالب عن الشعور بالإحباط والفشل، بسبب مفاهيم يعرفها، ولكنّه لا يجد لها كلمات أو تعبيرات لم يتعرّض إليها سابقًا.
- ضمان الاتّصال بالعالم الحقيقيّ خارج الصفّ، لتهيئة الطلّاب للتواصل التلقائيّ والميدانيّ، وزيادة وعيهم بدور اللغة العربيّة أداةً تواصليّة فعّالة، ووسيلة لبلوغ المزيد من المعرفة والتكوين لمستقبل أفضل.

تعليمُ اللغات تعليمُ أدواتِ تواصل، تُخرِج التواصل من إطاره المُغلَق في الصفّ، ذلك العالم الضيّق والمضبوط، إلى الحيّز الحقيقيّ والأصيل الذي يشكّل ضمانًا لاستعمال اللغة في التجارب الحياتيّة المختلفة مع مختلف مستعمليها في محيط المدرسة، وفي المحيط الخارجيّ، المحلّي والعالميّ. وعليه، يجب الحرص على تحديد نشاطات تفاعليّة ومجتمعيّة خارج الصفّ، تُلزِم الطلّاب باستعمال لغتهم العربيّة في وضعيّة حياتيّة حقيقيّة وتطبيقيّة، تناسب محاور تعلّمهم، لتنفيذ مهمّات اكتشاف، أو بحث، أو استطلاع آراء، أو تبادل مدرسيّ أو ثقافيّ، أو خدمات اجتماعيّة وتطوّعيّة من اختيارهم.

يختار المعلّم النشاطات التي تتماشى مع الكفاءات التي اكتُسبت في الصفّ، ومع الموضوعات التي اطّلع الطلّاب عليها في الوحدة، أو قبلها، أو في الموادّ الدراسيّة الأخرى، لضمان حصول التفاعل الحقيقيّ في النشاط الخارجيّ. يجب أن يسمح اختيار وضعيّة النشاط ومجاله للطلّاب باستعمال مهاراتهم ومفرداتهم لتحقيق الحدّ الأدنى من الممارسة الحياتيّة، وضمان حصول تعلّم إضافيّ أثناء تنفيذ النشاط.

* * *

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ تعليم العربيّة لغةً ثانية ليس أمرًا سهلًا بالطبع، ولكنّه ليس قلعة حصينة يعجز المعلّم عن مواجهتها كذلك. يحتاج نجاح المعلّم في ذلك تضافر عوامل ذاتيّة وموضوعيّة، تكمن في تبنّي المدارس العاملة في العالم العربيّ تعليم العربيّة لغةً ثانية، ومادّةً محوريّة وأساسيّة، بدل أن تكون مجرّد مادّة تفرضها مناهج الدول؛ فضلًا عن تخطيط الوحدات التعلّميّة تخطيطًا مرنًا وتفاعليًّا، ووضع أهداف منطقيّة وقابلة للتحقّق، وأساليب تقييم متعدّدة تعكس بفعّاليّة تحقُّق التعلّم. يضاف إلى ذلك ضرورة التطرّق إلى موضوعات ومفاهيم تفيد الطالب في اكتشاف ثقافة جديدة، واختيار الأساليب التعلّميّة والنشاطات التي تشكّل خميرة التعلّم. لكن، يبقى العامل الرئيس لتحقيق ذلك كلّه شغف المعلّم بلغته ونقل جماليّاتها إلى ألسنة وعقول جديدة.

درصاف كوكي
مستشارة مستقلّة في منظّمة البكالوريا العالميّة ومترجمة
تونس

من المناهج الدوليّة المتداولة في تعليم اللغات الثانية:

- AERO: http://projectaero.org/AEROplus/languages/AERO_world_language_standards.pdf
- IB: https://ibo.org/
- EAL: https://www.vcaa.vic.edu.au/curriculum/vce/vce-study-designs/english-and-eal/Pages/index.aspx
- FLE: https://www.lepointdufle.net/
- Cambridge, IGCSE: https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-igcse/

ملفّ العدد

مهارات التخاطب.. بنـــاء المنطـوق لتحقيــق التواصــل اللغـويّ الفعّــال

محمّد تيسير الزعبي

أكّد كثير من المعلّمين، بعد استطلاع رأيهم في إحدى الورشات التدريبيّة، أنّ عدم جدّيّتهم في تدريس حصّتي الاستماع والتحدّث في الغرف الصفّيّة، يعود إلى عدم امتلاكهم استراتيجيّات التدريس الفعّالة لهذه المهارة، أو أدوات تقييمها، ولا سيّما أنّ الامتحانات الرسميّة تخلو من الجزء المتّصل بهذه المهارة. بالإضافة إلى ذلك، يعتقد بعض المعلّمين أن تحدّث الطلبة المتواصل باللغة العربيّة، حتّى وإن كانت عاميّة وخالية من الأفكار المتسلسلة، يحقّق وظيفة اللغة التواصليّة، مهما كان الموضوع الذي يتحدّثون عنه. وعليه، يعدّ تأمّل المعلّمين أساليب تعليمهم أثناء تدريس الاستماع أو التحدّث أمرًا جوهريًّا وضروريًّا، لتحسين التعلّم وتطوير الأداء.

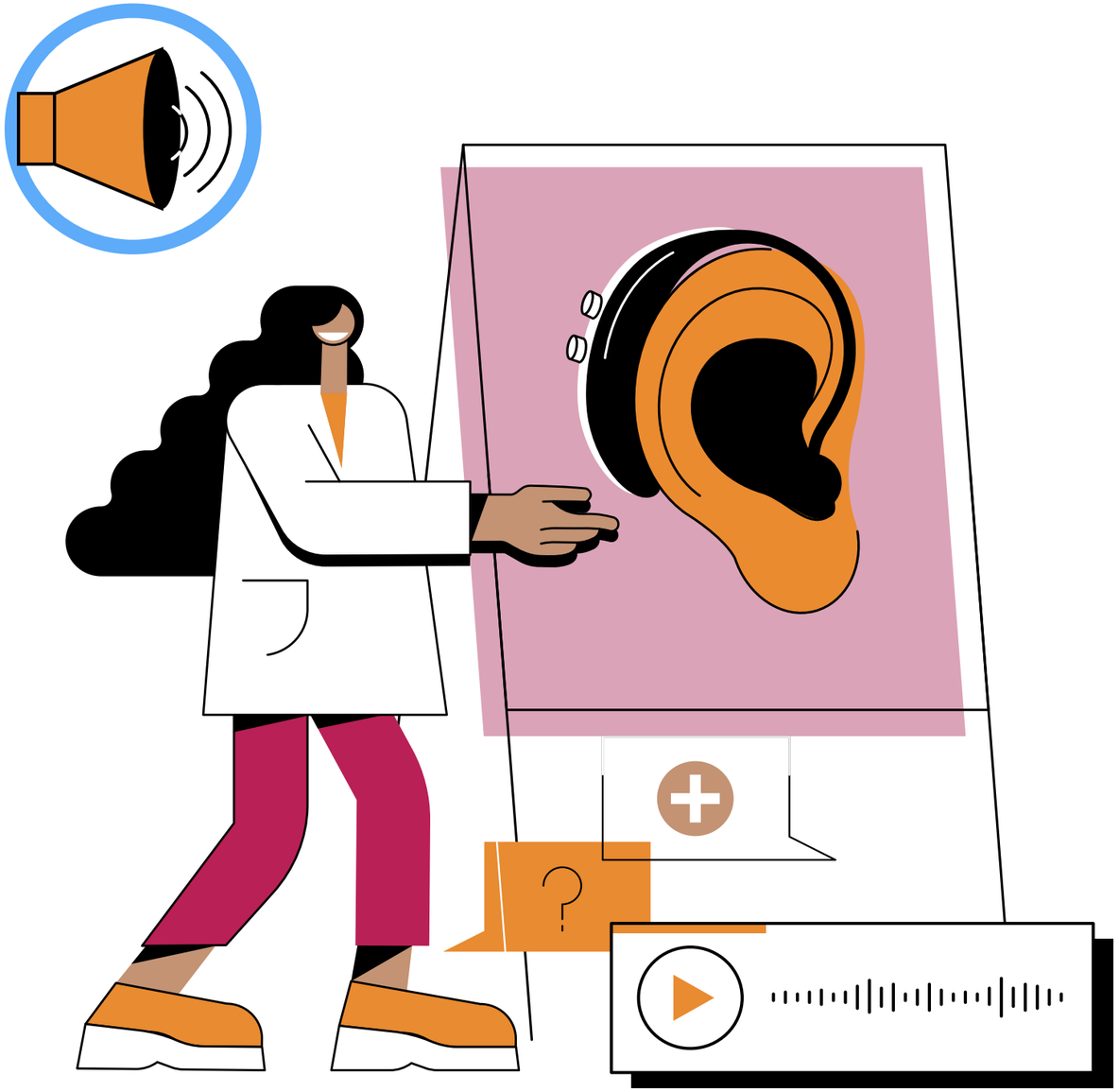
من هنا، حاولت ورشة العمل "بناء المنطوق لتحقيق التواصل اللغويّ الفعّال" الإجابة عن سؤال لماذا يُخفِق الطلبة في إتقان مهارات التخاطب المهمّة؟ واقترحت الورشة آليّة إجرائيّة لتقديم حصّة الاستماع أو التحدّث في الغرفة الصفّيّة. ذلك أنّ تدريس الاستماع في سياقه الطبيعيّ والاجتماعيّ أوّل خطوات الحلّ. يعتقد المعلّمون أنّ القراءة البطيئة، وإبراز بعض الكلمات، واختيار نصوص ذات مضمون عميق ونادر، وتكرار قراءة النصّ أكثر من مرّة، والتركيز على الفهم المعرفيّ لما ورد في النصّ، كلّها أمور تنمّي مهارة الاستماع. لكنّ نتائج تدريسهم، وفق فهمهم ذلك، لا تُحقِّق التعلّم، ولا يصبح الاستماع مهارة أصيلة وثابتة في ممارسات الطلبة اليوميّة، فما الحلّ؟

كيفيّة سير حصّة الاستماع في الغرفة الصفّيّة

على المعلّم، في البداية، التنبّه إلى أمور تعين على تنظيم سير حصّة الاستماع. أهمّها:

- أن يكون قدوة، فيستمع جيّدًا عندما يتحدّث إليه الطلبة عن أيّ أمر، ولا يقاطعهم، أو يحاول فرض وجهة نظره عليهم.
- التحلّي بالصبر ريثما يكتسب الطلبة مهارة الاستماع.
- تجهيز البيئة الصفّيّة الملائمة للاستماع الفعّال، وإثارة دافعيّة الطلبة نحو الاهتمام بالدرس.
- اختيار نصوص عاديّة للاستماع، ممّا يستمع إليه الطالب في حياته الواقعيّة، فيقرأها المعلّم بصوته، أو يستمع إليها الطالب مسجَّلة بصوت غير صوت المعلّم.
- اختيار نصوص تتضمّن المعارف والمهارات المتوقَّعة من الطلبة. بمعنى أن يكون النصّ مناسبًا، ويخدم ما يريد المعلّم تحقيقه بعد الانتهاء من تدريسه.

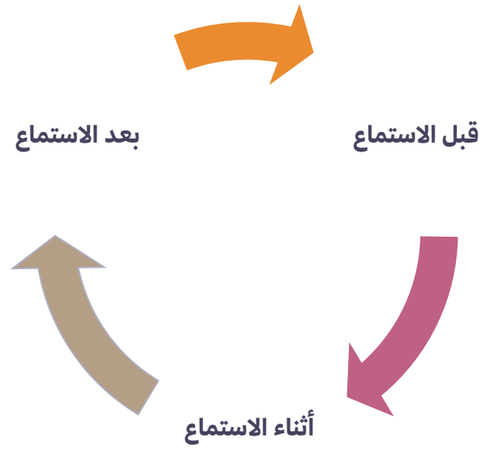
بعد ذلك، يتسنّى للمعلّم تقسيم حصّة الاستماع إلى مراحل



محدّدة، وعقد نشاطات تدفع الطلبة إلى تنفيذها. ذلك أنّ تدريس الاستماع عمليّة منظّمة وليست عشوائيّة، يجب أن تمرّ بثلاث مراحل أساسيّة في كلّ حصّة دراسيّة:

مرحلة قبل الاستماع

يركِّز المعلّم في هذه المرحلة على تحفيز معرفة الطلبة، وجذبهم



إلى النصّ. يجب أن يثير المعلّم هنا فضول الطلبة للاستماع والاكتشاف، ويدفعهم إلى استحضار معارفهم السابقة حول مضمون النصّ المسموع، وتوقّع المفردات والمصطلحات المتّصلة به.

مرحلة أثناء الاستماع

يركِّز المعلّم في هذه المرحلة على توظيف نصّ الاستماع في إكساب الطلبة استراتيجيّة التعلّم المحدّدة في الحصّة، مثل تحقيق مهارة الفهم والاستيعاب، أو مهارة نحويّة، أو أيّ مهارة لغويّة. لكن، تزيد في النهاية حصيلة الطالب اللغويّة من التراكيب والمفردات التي توظَّف لاحقًا في التحدّث والكتابة.

على المعلّم في هذه المرحلة تجنّب تكرار إسماع الطلبة النصّ أكثر من مرّتين؛ فالاستماع، ضمن السياقات الواقعيّة، لا تكرار فيه، مثل الاستماع إلى أغنيّة، أو النداء في المطار ومراكز التسوّق. يكمن الهدف من عدم التكرار في أنّ الطالب يستمع في الحصّة استماعًا متطابقًا مع استماعه في السياقات الحياتيّة، وهذا ما يحقّق مصلحة الطالب في التعلّم.

مرحلة بعد الاستماع

نقطة الوصول التي يجب أن يصل إليها المعلّم بالطالب هي إحداث تفاعل بينه والنصّ المسموع، وتمكينه من توظيف المهارات اللغويّة التي اكتسبها في المرحلتين السابقتين في حواراته وكتاباته. يعثر الطلبة بذلك على روابط منطقيّة وواضحة بين واقع حياتهم اليوميّة ومضامين النصّ المسموع.

أنموذج تطبيقيّ لسير حصّة الاستماع

أهداف الحصّة (النتاجات)

1- أن يوظِّف الطالب في تحدّثه أو كتابته ما اكتسبه من مفردات وتراكيب لغويّة.
2- أن يستحضر الطالب مواقف مشابهة أو مناقضة لفكرة النصّ المسموع.
3- أن يصدر الطالب أحكامًا نقديّة على النصّ المسموع.

ملاحظات تأمّليّة
*** عدد النتاجات قليل، ومناسب للفئة العمريّة الموجَّه إليها النصّ.**
*** الوقت المخصَّص للحصّة يكفي لتحقيق هذه النتاجات.**
*** النصّ مناسب لتحقيق النتاجات، ويتضمّن إجابات للمهمّة التي يريد المعلّم تنفيذها مع الطلبة.**

مرحلة قبل الاستماع (التنبيهيّة)

إجراءات المعلّم	دور الطلبة	الوقت	ملاحظات تأمّليّة
يفتتح المعلّم الحصّة قائلًا: - مرحبًا بكم أيّها المستمعون في حصّة جديدة. في هذه الحصّة سنستمع إلى درس أظنّه سيعجبكم. نصّ يقدّم لنا معلومات جديدة، ومفردات إضافيّة سنستخدمها في أحاديثنا وكتاباتنا. هل أنتم متحمّسون؟	-**يستمعون**	**6 د**	- النداء على الطلبة في حصّة الاستماع يكون بـ"أيّها المستمعون". يعزّز هذا الأمر نظرة الطالب إلى نفسه بوصفه مستمعًا. - السؤال الذي طرحه المعلّم في التمهيد للحصّة مفتوح، وهذا يعني أنّ أيّ طالب، مهما كان مستواه في الغرفة الصفّيّة يستطيع تقديم إجابة عليه.

مرحلة أثناء الاستماع

إجراءات المعلّم	دور الطلبة	الوقت	ملاحظات تأمّليّة
قبل أن نستمع إلى النصّ، لديّ بعض الأنشطة والأسئلة: - ما أكثر شيء تحبّه في قطر؟ أكثر شيء يثير إعجابك في الدولة؟ يفكّر الطلبة بشكل فرديّ ويحاولون تحديد الشيء المميّز في الدولة من وجهة نظرهم. يقول المعلّم: فليلتفت كلّ واحد منكم إلى شريكه الذي يجلس بجانبه، ويخبره عن الشيء الذي يحبّه أكثر من بقيّة الأشياء في الدولة، سأتجوّل بينكم لأستمع إلى حواراتكم. يختار المعلّم مشاركتين للاستماع. يواصل المعلّم: لدينا الآن نشاط مختلف، سأكتب بعض الحروف (ل، د، ب، ا، ي) على اللوح، وأريد من المجموعة الأولى استخدامها في تكوين عدد من الكلمات بشكل فرديّ، بينما ستكتب بقيّة المجموعات 6 مفردات لها علاقة بكلمة "الرياضة". انطلقوا بعمل فرديّ في دفاتركم. يبدأ الطلبة تنفيذ المهمّة، بينما يتجوّل المعلّم بينهم لدعمهم، ولا سيّما المجموعة الأولى. يستمع المعلّم إلى عدد من مشاركات الطلبة.	-**التفكير والتأمّل الفرديّ** -**الحوار الثنائيّ** -**التحدّث والمشاركة** - **ينفّذ الطلبة المهمّة** -**يتحدّثون**		- يهدف العمل الثنائيّ الذي لجأ إليه المعلّم إلى جعل جميع الطلبة في الصفّ يتحدّثون. كما يهدف تجوّل المعلّم بينهم إلى التأكّد من تحدّث الطلبة، وتقديم الدعم إلى من يتعثّر منهم في التحدّث، فيساعده بطرح الأسئلة. - النشاط الثاني يستهدف فئتين من الطلبة في الصفّ؛ فئة المتعثّرين وفئة العاديين، فمن السهل على الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة تركيب كلمة من حروف مبعثرة (المجموعة الأولى)، وهم الذين سينالون دعمًا أكثر من غيرهم. في حين أنّ الطلبة الذي يستطيعون القراءة قادرون على الإتيان بمفردات لها علاقة بكلمة الرياضة. يراعي هذا الإجراء الفروقات الفرديّة بينهم.

مرحلة أثناء الاستماع

إجراءات المعلّم	دور الطلبة	الوقت	ملاحظات تأمّليّة
يواصل المعلّم: أيّها المستمعون سأبدأ قراءة النصّ، استمعوا إليّ جيدًا. يبدأ المعلّم قراءة النصّ قراءة عاديّة، فلا يُسرع ولا يُفخّم أو يشدّد نبرة صوته في مواضع من دون غيرها من النصّ. **النصّ** **ماذا أفادت قطر من كأس العالم؟** **بعد مضي شهرين على وداع واحدة من أكثر بطولات كأس العالم إبهارًا في التاريخ، بحسب وصف كثيرين، وانتهاء المونديال، الحلم الذي استمرّ 28 يومًا من الإبداع في التنظيم، وحسن الاستقبال، وكرم الضيافة، لأكثر من 1.2 مليون زائر وزائرة قدِموا إلى قطر من كلّ حدب وصوب. اليوم، نعاود السؤال: ما الذي حقّقته قطر من كأس العالم 2022؟** **النتائج التي انعكست على قطر إثر استضافة بطولة كأس العالم كثيرة، أبرزها تنشيط القطاع السياحيّ، حيث كانت السياحة هدفًا من أهداف استضافة قطر بطولة كأس العالم، إذ يندرج تعزيز السياحة وتنميتها في الدولة تحت أهداف رؤية قطر 2030، والتي تعمل الدولة بكلّ إصرار لتطبيقها في شتّى المجالات.** **نجحت قطر بالتعريف عن نفسها جيّدًا أمام زوّار البطولة، وبعد انتهائها، عاد بعضهم من جديد إلى قطر يتأمّل معالمها مرّة أخرى.** **أظهرت قطر في هذه البطولة مواقف الإسلام الحقيقيّة أمام العالم، فافتتاح البطولة بآية قرآنيّة كريمة، ثمّ المحادثة بين غانم المفتاح ومورغان**	-**يستمعون**	**د 15**	- أثناء القراءة، إذا لم يكن النصّ مُسجّلًا، يقف المعلّم في مكان ثابت في مقدّمة الصفّ، بحيث يكون مرئيًّا للطلبة كلّهم. التجوّل أثناء القراءة قد يكون سببًا لإرباك الطلبة وتشتيت تركيزهم. - النصّ قصير، يناسب المرحلة العمريّة، ووقت الاستماع المناسب لن يكون سببًا في ملل الطلبة. بالإضافة إلى أنّ موضوع النصّ من الموضوعات المستقاة من حياة الطلبة وواقعهم الاجتماعيّ. - المهمّات المرتبطة بالنصّ المسموع مناسبة لحاجات الطلبة ومهاراتهم، وتزيد حصيلتهم اللغويّة من المفردات التي يحتاجون إليها للتحدّث والكتابة. - يوجَّه الدعم الذي يقدّمه المعلّم إلى المحتاجين فعليًّا، فالطلبة العاديّون يعملون على تنفيذ المهمّة بشكل طبيعيّ. لذلك، لا حاجة إلى مقاطعتهم، بينما يحتاج الطلبة الذين يعانون تعثرًّا إلى دعم حتّى يتمكّنوا من اللحاق بمستوى الطلبة العاديّين. - يركّز المعلّم، في أسئلة الفهم والاستيعاب التي يطرحها، على المعلومات المهمّة في النصّ، والتي يحتاج إليها الطالب للدخول في حوارات أو كتابة فقرات. ليس المطلوب من الطالب استذكار كلّ المعلومات التي تطرّق إليها النصّ. بعد كلّ سؤال، يكرّر المعلّم المعلومة التي يريد أن تترسّخ في أذهان الطلبة.

فريمان، شكّلا رسالة عظيمة ضدّ التمييز العنصريّ.
وفِّقت قطر باختيار الشخصيّتين، لأنّ غانم واجه عدّة تحدّيات بسب عاهته، ومورغان واجه عدّة مشكلات بسبب لونه.
انسجمت قطر في البطولة مع ثقافتها وتعاليم دينها، فزرعت بذور الإسلام في قلوب المشجّعين البريئة بنشر رمز الاستجابة السريعة في الفنادق التي نزلوا فيها، وخلخلت الأفكار الغربيّة المسبقة عن الإسلام.

بعد الانتهاء من استماع الطلبة للنصّ، **يقول المعلّم:**
الآن، لدينا بعض الأنشطة التي سننفّذها بعد نصّ الاستماع:

- النشاط الأوّل: -ينفّذون المهمّات فرديًّا أو ثنائيًّا أو جماعيًّا

يقول المعلّم: بعد استماعكم إلى النصّ، لا بدّ أنّكم اختزنتم في ذاكرتكم بعض المعلومات الواردة فيه. لذلك، سأطرح بعض الأسئلة، فإذا كانت إجابة السؤال "نعم" ارفع الإبهام إلى أعلى، وإذا كانت إجابة السؤال "لا"، ارفع الإبهام إلى أسفل، وإذا كنتَ لا تعرف الإجابة أو غير متأكّد منها ارفع الإبهام مستقيمًا.

1- كانت إفادة القطاع السياحيّ في قطر من بطولة كأس العالم كبيرة. -رفع الإبهام بناءً على إجابة السؤال
2- عاد السيّاح لزيارة قطر بعد انتهاء بطولة كأس العالم.
3- حفل افتتاح بطولة كأس العالم لم يحقّق الهدف منه.
4- عرف المشجّعون كثيرًا من المعلومات عن الدين الإسلاميّ أثناء البطولة.

يختم المعلّم النشاط بالقول: جميل، صار لديكم معلومات مهمّة حول إفادة القطاع السياحيّ من بطولة كأس العالم.

- النشاط الثاني:

يقول المعلّم: سأعرض النصّ أمامكم على الشاشة، وستجدون بعض الكلمات التي وضعت تحتها خطًّا، وأنتم ستستبدلون هذه المفردات بكلمات أخرى من دون أن يتأثّر المعنى.
انطلقوا الآن بعمل فرديّ.

يقول المعلّم: توقّفوا الآن، وكلّ واحد منكم يُطلِع شريكه على الكلمات التي اختارها، قبل أن أستمع إلى بعض المشاركات. -العمل الثنائيّ

يتجوّل المعلّم لدعم الطلبة، ويمنح المجموعة الأولى دعمًا إضافيًّا، لمساعدتهم على حلّ مشكلة التعثّر الذي يعانونه.

- النشاط الثالث:

يقول المعلّم: أيّها المستمعون، بعد استماعي إلى النصّ، ثارت في نفسي بعض الأسئلة، إذ خطر في بالي أن أعرف: ما الذي حصل لغانم المفتاح؟ وأسأل كذلك من هو مورغان؟
لذلك، تذكّروا أدوات الاستفهام التي مرّت في الوحدة السابقة. مَن يخبرنا بها؟
يستمع المعلّم إلى الطلبة ثمّ يدوّن أدوات الاستفهام على اللوح
(أين، متى، ماذا، كيف.....).
أريد من كلّ واحد منكم أن يوظّف هذه الأدوات في صياغة سؤالين يحتاج إلى معرفة إجاباتهما. انطلقوا بعمل فرديّ.
يتجوّل المعلّم بين الطلبة، ويتوقّف عند المجموعة الأولى. يقول لهم: وردت في النصّ كلمات، مثل المشجّعين، والمسلمين. هاتوا 5 كلمات على النسق نفسه.

بعد دقيقتين، يقول المعلّم:
توقّفوا الآن، وكلّ واحد منكم يُطلِع شريكه على السؤالين اللذين كوّنهما، قبل أن أستمع إلى مشاركاتكم.

مرحلة بعد الاستماع

إجراءات المعلّم	دور الطلبة	الوقت	ملاحظات تأمّليّة
- النشاط الأوّل: **يقول المعلّم:** أيّها المستمع، لو كنت مكان كاتب النصّ، ما الفكرة التي تودّ إضافتها؟ ولماذا؟ فكّر لدقيقتين قبل أن أسمع مشاركتك. **- النشاط الثاني:** **يقول المعلّم:** سأطرح عليكم سؤالًا وأريد منكم التفكير قبل الإجابة عنه: ما أكثر فكرة أثارت اهتمامك في النصّ وتودّ البحث والتوسّع في فهمها؟ ولماذا؟ - النشاط الثالث: يقول المعلّم: لم يكن القطاع السياحيّ وحده المستفيد من بطولة كأس العالم. لذلك، لتأخذ كلّ مجموعة من المجموعات ورقة كبيرة، وتصمِّم خريطة مفاهيميّة ترصد فيها القطاعات التي تعتقد أنّها أفادت من بطولة كأس العالم، مثل القطاع التجاريّ والصناعيّ وغيره. **- النشاط الرابع:** **يقول المعلّم:** لا بدّ أنّ النصّ أثار فينا مشاعر الفخر. لذلك، أريد من كلّ واحد منكم، اليوم في المنزل، العودة إلى أحد محرّكات البحث ليستخرج منه بيتين من الشعر أحبّهما في حبّ الوطن، ويطبعهما على ورقة أو يكتبهما بخطّ يده، لنعلّقهما في ممرّات المدرسة. لا تنسوا كتابة اسم الشاعر الذي قالهما، واسمك على اللوحة التي صمّمتها. ولو رغبت، بإمكانك نشر البيتين في أحد مواقع التواصل الاجتماعيّ التي تستخدمها.	-تنفيذ الأنشطة	19د	- قد يختار المعلّم أنشطة مختلفة، يكون الهدف منها بناء معرفة في ذهن الطالب بعد الاستماع وتنميتها. بالإضافة إلى التركيز على أهمّيّة امتلاك الطالب رأيًا يدافع عنه، ويستطيع التعبير عنه بالتحدّث أو الكتابة.

* * *

يؤثّر الاستماع في مهارات اللغة الأخرى كلّها، وهو بوابة التحدّث والكتابة في لغتنا العربيّة، ولا سيّما أنّ الأثر المتوقَّع من الاستماع يتجاوز حدود الغرفة الصفّيّة، ليشمل السياق الاجتماعيّ الذي يعيش فيه الطالب. يعدّ إتقان مهارة الاستماع في الغرفة الصفّيّة بداية جعل الطالب مستمعًا جيدًّا مدى الحياة.

محمّد تيسير الزعبي
خبير أساليب اللغة العربيّة ومُصمّم برامج تدريبيّة
الأردن

المشروع الكتابيّ: محاولة في تعليـم التعبير الكتابيّ

يسري الأمير

يقع معلّم العربيّة في مشكلة مزدوجة إبّان تدريب متعلّميه على ممارسة التعبير الكتابيّ: الهمّ في ماذا يقول المتعلّمون، وكيف يقولونه. ففي مجتمعات أخرى لا تكون "سلامة" اللغة همّا، يركّز المعلّم على "ماذا" يقول المتعلّمون، وعلى الأسلوب الكتابيّ ونمط النصّ، واتّباع خطوات محدّدة في كتابة مقالة أو يوميّات، أو غيرها من الأمور المحدّدة. أمّا على المقلب الآخر، فيقع معلّم العربيّة في حَيْصَ وبَيْصَ: المتعلّم لا يمتلك أداة التعبير (اللغة) حتّى يعبّر بأسلوب معيّن، فعليه أن يوازي بين الأمرين. ولأنّ تعليم القواعد مغرٍ لأنّه مُقعَّد، يصرف المعلّمون وقتًا طويلًا ثمينًا في فنون النحو والإملاء، آملين أنّ ذلك سيملّك المتعلّمين أداة تعبيرهم ليكتبوا. والنتيجة هَيهات!

كيف نحلّ المشكلة؟ بعض المعلّمين يقول للأهل: فليقرأ ابنكم أكثر؛ وآخرون يحفّظون طلّابهم "جملًا معبِّرة" ليستخدموها في تعابيرهم، وهذا يعطي نتائج عكسيّة عادةً؛ بينما يلجأ آخرون ليتخلّصوا من ملاحقة مسؤولي المدارس والأهل، إلى تحفيظ المتعلّمين نصوصًا كاملة، فيتحوّل التعبير الكتابيّ إلى حصّة إملاء ذاتيّ، تطير مع نسمات النسيان في اليوم التالي. ويبقى بالطبع الكثير ممّن يحاولون تغييرًا جذريًّا، وينجحون أو يخفقون بحسب الظروف.

نحاول تعليمًا أو نُعذَر

وفي محاولة للتغيير، ونتيجة خبرة في إدارة تعليم العربيّة لسنوات طوال، فإنّني أشارك القارئ المهتمّ رؤيةً جرّبتها مع المعلّمين والمتعلّمين، كانت لها نتائج ممتازة في تطوير التعبير الكتابيّ عند المتعلّمين، تبدأ منذ لحظة تعلّم أربعة حروف في الصفّ الأوّل، لتصل إلى صفوف الثاني عشر بأنواعها المختلفة. تنطلق هذه الرؤية من أنّ التعبير الكتابيّ هو الخلاصة العليا لتعليم العربيّة لغةَ تواصل. وهو يتميّز عن التعبير الشفهيّ في أنّه نهائيّ: موثّق ومُثبَت بالكلمات المكتوبة. من هنا، فإنّ تعليم التعبير الكتابيّ يكون عبر امتداد تعليم العربيّة في المجالات شتّى: قراءة الفهم، والتعبير الشفهيّ، وقواعد النحو والإملاء:

في قراءة الفهم: يتمّ تفكيك النصّ إلى عناصره الأساسيّة؛ فإذا كان النصّ سرديًّا ندرّب على تفكيك النصّ إلى عناصر السرد. وإذا كان غير سرديّ، نفكّك النصّ إلى أقسامه، ونبحث عن الأفكار الرئيسة والثانوية/ الفرعيّة. هذا التمرين يجب أن يُربط بالتعبير الكتابيّ، حيث هو العمليّة العكسيّة البنائيّة: تجميع عناصر السرد في نصّ سرديّ، أو بناء فقرات من أفكار رئيسة وثانويّة، وربطها لتشكّل مقالة.

في التعبير الشفهيّ: تدريب أساسيّ على استعمال مفردات النصّ المقروء، ومقاربة أفكاره بمعونة هذه المفردات، والتدريب على البناء السريع للجمل الصحيحة والمترابطة... هذه الأمور تسهّل تعبير المتعلّم الذي ينتقل من همّ كيف أقول (تركيب الجمل والروابط وسلامة اللغة) إلى ماذا أقول (تنظيم النصّ لإيصال الأفكار).

في قواعد اللغة والإملاء: أهميّتها من بديهيّات تعليم اللغة، ولا سيّما المكتوبة. يبقى التركيز على غائيّة هذا التدريب: أنريد "سيبويّهيّين" جددًا أم توظيفًا حقيقيًّا لهذه القواعد معنًى وغايةً؟ أيّهما يهمّني أكثر: جزم فعلين مضارعين بعد اسم شرط جازم أم التوظيف المعنويّ الصحيح لهذا الحرف؟ هي ليست مقايضة، وحبّذا لو أدغمنا الأمرين؛ لكنّ الأمر منوط بعدد الساعات التي تُصرف لتحقيق الهدف المنشود، ولا سيّما مع "التخسيس" الذي يصاب به عددُ ساعات تعليم العربيّة لحساب موادّ أخرى.

المشروع الكتابيّ: لماذا الجلسة الواحدة؟

تنطلق الرؤية من اعتماد المشروع الكتابيّ الممتدّ على عدّة حصص، عوضًا من المهمّة الكتابيّة التي نطلبها إلى المتعلّم في جلسة واحدة قد تكون من حصّتين. والنقاش هو: ما الفائدة التعليميّة التي نجنيها من نصّ الجلسة الواحدة غير التقييم؟ فالمتعلّم يكتب ويقدّم إلينا الورقة، أو يرسل المستند إلكترونيًّا. ونحن نقرأ ونقيّم، وربّما نضع بعض الملاحظات والتغذية الراجعة، ونعيد العمل إلى المتعلّم، ونشدّد عليه أن يقرأ ما كتبنا، وربّما أن يصحّح الأخطاء، لكن فعليًّا تنتهي العمليّة بتقييم أدائه واحتساب أخطائه، وسروره أو خيباته.

ماذا لو نظّمنا مشروعًا كتابيًّا، يكون للمتعلّم فيه ملفّ موجود في الصفّ، فيه تخطيطه ومسوّداته والكُتيّب الذي سينشر فيه مشروعه النهائيّ، بينما مسوّداته تحمل سيرورة أخطائه التي عمل على تصحيحها، والملاحظات والتغذية الراجعة التي أخذ بها؟ يعمل المتعلّم في كتابة نصّه السرديّ أو غير السرديّ على امتداد حصص. ويدرك أنّ الخطأ ليس نهائيًّا ومعرضًا لعقوبة العلامات، بل الخطأ حقٌّ يتحوّل إلى أداة تعليم، وأنّه لا ضير من الخطأ ما دام سينال فرصة التصحيح. وينتهي المشروع بنصّ أطول ممّا عهده من نفسه، وصحيح وجميل، ومكتوب على كتيّب له غلاف وصور من إنتاجه.

خطوات مقترحة

يمكن لهذا المشروع أن ينطلق كما أسلفتُ مع تدرّب المتعلّم على أربعة حروف أبجديّة مع حروف المدّ، في الصفّ الأوّل، حيث يُطلب إليه أن يصنع كتابًا من الكلمات التي يمكن أن يركّبها من هذه الحروف، وأن يصاحبها برسوماته، وأن ينشر في الصفّ "كتابه" الأوّل، لنصل إلى مشاريع "قصّتي" و"مقالتي" مع الصفوف الأعلى. والغرض الأساس كسر تهيّب المتعلّمين من عمليّة الكتابة، وإحباطهم المتكرّر منها، ناهيك من إحباط المعلّمين.

يقتضي هذا الأمر قرارًا باعتماد هذه السياسة على مستوى الإدارة التربويّة في المدرسة، لتوحيد الجهود وضبط الخطوات التي تخلق "روتينًا" في حصص المشاريع الكتابيّة يألفه المتعلّم في رحلته، والعمل بمبدأ تجيير تعليم اللغة إلى خدمة التواصل (شفهيًّا وكتابيًّا)، بما يغيّر من تنظيم حصص التعليم ويربط بين المجالات المتنوّعة التي تصبّ في خدمة رفع كفاءة المتعلّم في التعبير. كما تفترض الاعتماد بكثافة على مفهوم التصحيح الذاتيّ للمتعلّم، أداةً تعليميّة لقواعد الإملاء والنحو وتركيب الجمل، وصولًا إلى تنظيم النصوص.

يُنفّذ المشروع الكتابيّ انطلاقًا من رؤية أنّ النصوص المكتوبة هي على وجهين: سرديّ، ويتضمّن القصّة والفقرة السرديّة وتلخيص القصّة واليوميّات والحوار والسيرة؛ وغير سرديّ، هدفه الأساس كتابة المقالة بأنواعها المختلفة، وينطلق من التدريب على الفقرة مع الصفوف الابتدائيّة، ليصل إلى المقالة والبحث والملخّص لنصّ غير سرديّ.

وترتبط المهمّة الكتابيّة بنصوص الوحدة المقروءة، فنواجه السرد القرائيّ بالكتابة السرديّة، والعكس صحيح، وبغير هذا يقع الهدر في الجهود؛ لأنّ القراءة تفكيك النصّ إلى عناصره أو أقسامه، وتنتهي بالتدريب على تجميع العناصر والأفكار في التعبير الكتابيّ، فما الحال وأنت تفكّك سردًا إلى عناصره، ثمّ تطلب إلى المتعلّمين تركيب مقالة من أقسام وأفكار؟ كما أنّ التعبير الكتابيّ يرتبط بموضوع الوحدة أو المحور، بما يضمن حاجة المتعلّم إلى الاستعانة بمفردات النصّ وتعابيره، وإلى الأفكار التي نوقشت إبّان التعبير الشفهيّ. ويرتبط التعبير

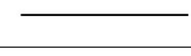
الكتابيّ بتوزيع المهارات النحويّة المقدّمة في الوحدة؛ فأنت تعلّم الجمل الفعليّة مع السرد، والنعوت والأحوال مع التدريب على الوصف، ومعاني حروف الجرّ والأحرف المشبّهة بالفعل والجمل الاسميّة والجمل الشرطيّة مع المقالة بأنواعها المختلفة، وقِس على ذلك.

تحضيرات

التحضير الأوّل والأهمّ هو جدولة الحصص الخاصّة بالمشروع: عدد الحصص؛ هل هي متوالية أم في حصص مثبّتة على الجدول الأسبوعيّ؟ تَرافقُ المشروع مع الوحدة المدروسة أسلوبًا وموضوعًا...

يكون لكلّ متعلّم ملفّ، فيه أوراق منظّمة للمسوّدات الأولى والثانية ونسخة النهائيّة، يذيّل كلّ مسوّدة جدولُ معايير تقييم مرتبط بالمسوّدة. كما نحضّر في الملف كتيّب النشر الذي تمكن صناعته بأساليب مختلفة (يمكن للمتعلّمين بعد التمرّس أن يقوموا بهذا الأمر). وفي الملفّ أيضًا ورقة المخطّط التي تتضمّن مخطّط القصّة أو المقالة بأقسامها (مقدّمة وجسم مقالة بفقرات متعدّدة وخاتمة).

ويمكن إرفاق المسوّدة الأولى برموز التصحيح الذاتيّ (تكون هي ذاتها على مرّ المراحل، لكن يختلف عدد الرموز من مرحلة إلى أخرى)

رموز الأخطاء (التحرير)	
خطأ إملائي	
خطأ نحوي	
كلمة غير مفهومة	؟
الصّياغة ركيكة	
نقص أثّر في إيصال المعنى	

شكل 1: نموذج عن رموز التصحيح الذاتيّ للمرحلتين الإعداديّة والثانويّة.

الانطلاق

يعرّض المعلّم الموضوع المطلوب، ويُدير عصفًا ذهنيًّا حوله. إذا كان الموضوع سرديًّا، يسمع منهم اقتراحات حول بنية القصّة والاحتمالات التي يمكن أن تسير فيها الأحداث والشخصيّات، ويدوّن على اللوح عناصر القصّة المركّبة شفهيًّا (للتركيز)، والمفردات الضروريّة التي استُخدمت.

أمّا إذا كان الموضوع غير سرديّ، فيركّز على استنتاج عدد الفقر من نصّ الموضوع المطلوب، وعلى الأفكار الرئيسة، والمعلومات المطلوبة لكتابة هذه المقالة. يدوّن الأفكار الرئيسة، المفردات والمصطلحات الضروريّة للمقالة، ويركّز على الأفكار الداعمة للأفكار الرئيسة، وعلى الأمثلة والشواهد في المقالات التفسيريّة، أو على الأدلّة والبراهين في المقالات البرهانيّة.

العصف الذهني الشفهيّ ضرورةٌ للمتعلّمين قبل البدء بعمليّة الكتابة؛ فهي تؤمّن لهم المفردات والمصطلحات الضروريّة، وسماعَ أفكار ومقترحات لمن يحتاج، وتذكّرهم ببنية النصّ الذي سيكتبونه.

التخطيط

يخطّط المتعلّمون لنصّهم على خريطة السرد المرفقة، أو مخطّط المقالة أو الخريطة المفاهيميّة، أو أيّ شكل درّبهم عليه المعلّم سابقًا خلال تفكيك النصوص المقروءة.

مؤتمر مع صديق

بعد التخطيط، يعقد المتعلّم مؤتمرًا مع زميل له في الصفّ، يعرض المؤتَمِرَين مخطّطيهما، ويناقشانهما، ويجريان التعديلات والإضافات التي يُثمر عنها المؤتمر.

المسوّدة الأولى

يكتب المتعلّم مسوّدته الأولى بالاعتماد على مخطّطه. المسوّدة الأولى ستكون بحاجة إلى مراقبة بنيتها الأساسيّة كنصّ سرديّ أو غير سرديّ.

يقرأ المعلّم المسوّدة في الصفّ مع المتعلّم، ويرسم على النصّ رموز الأخطاء، كما يكتب تغذية راجعة على الهامش تساعد المتعلّم في تطوير نصّه والحفاظ على بنيته.
يستعمل المتعلّم شبكة معايير خاصّة بالمسوّدة الأولى تركّز على بنية النصّ واكتمال عناصره أو أقسامه.

المهارات	تقييم المتعلّم	تقييم المعلّمة	مقياس التحقّق
الالتزام بعناصر السرد بحسب تسلسلها			
استخدام الوصف بالشكل المناسب			
ربط الأفكار باستخدام أدوات الربط المناسبة			
الخط والترتيب			
النتيجة			

شكل (2): معايير مقترحة للمسوّدة الأولى لنصّ سرديّ. لاحظ التركيز على البنية السرديّة.

المهارات	تقييم المتعلّم	تقييم المعلّمة	مقياس التحقّق
الالتزام بمخطط المقالة بحسب تسلسله			
كتابة الفقر بالشّكل المخطط له			
ربط الأفكار باستخدام أدوات الرّبط المناسبة			
الخط والتّرتيب			
النتيجة			

شكل (3): معايير مقترحة للمسوّدة الأولى لنصّ غير سرديّ، لاحظ التركيز على بنية المقالة.

المسوّدة الثانية

يعمل المتعلّم على تصحيح أخطائه بحسب الرموز، يمكن له أن يعود إلى القواعد الإملائيّة أو النحويّة في كتابه لتصحيح مثل هذه الأخطاء. أو ربّما يعود إلى النصوص المقروءة للبحث عن المفردة الصحيحة. وإن أعيَته مسألةٌ، فله أن يتوجّه إلى المعلّم الذي سيستغلّ الفرصة لتقديم درس مصغّر للمتعلّم حول القضيّة التي لم يفهمها. ومن البديهيّ هنا أن نشير إلى أنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم وهي من قواعد غير مدروسة عنده، يكتفي المعلّم بتصحيحها من غير وضع رموز عليها، فمن لم يدرس المصدر العامل عمل فعله مثلًا، ليس مسؤولًا عن الخطأ فيه، ومحاولة شرح الموضوع في درس مصغّر استنزافٌ لوقت المعلّم وقدرات المتعلّم في آنٍ.

يراجع المتعلّم التغذية الراجعة حول بنية نصّه، ويجري التصحيحات والإضافات اللازمة. يقرأ والمعلّم المسوّدة الثانية، ويملآن معايير تصحيحها التي تركّز على الالتزام بتصحيح الأخطاء وإجراء التعديلات البنيويّة. وعلى المعلّم استخدام رموز الأخطاء مجدّدًا في حال وجودها، كما يضع الملاحظات النهائيّة لتجويد النصّ أو احترام عناصره أو أقسامه.

المهارات	تقييم المتعلم	تقييم المعلمة	مقياس التحقّق
إعادة صياغة الجمل المطلوبة			
استخدام أدوات الربط حيث يجب، وبالمعنى المطلوب			
تصحيح الأخطاء الإملائية			
تصحيح الأخطاء النحويّة			
الخط والترتيب			
النتيجة			

شكل (4): معايير تصحيح المسوّدة الثانية لنصّ سرديّ أو غير سرديّ (التركيز على تصحيحات المسوّدة الأولى).

النسخة النهائيّة:

يجري المتعلّم التصحيحات بحسب رموز الأخطاء، والتعديلات بحسب الملاحظات، وينهي النسخة النهائيّة. يقرأ المعلّم النسخة النهائيّة، يصحّح الأخطاء التي ما زالت موجودة، ويشرح للمتعلّم أسبابها. يملأ المعلّم شبكة معايير خاصّة تتناول النصّ بنية ولغة وأسلوبًا.

المعيار	مقياس التحقّق
بنية السرد: الوضع الأوّل، العنصر المحرّك، العقدة، الحل، الوضع الأخير	
الإطاران الزّماني والمكاني	
تسلسل الأحداث	
الإبداع والتشويق والجّدة في السرد	
مراعاة القواعد الإملائيّة والنحويّة المكتسبة	
مراعاة علامات الوقف وأدوات الرّبط.	
الترتيب والخط والإخراج السّليم	
النتيجة	

شكل (5): معايير تصحيح النسخة النهائيّة لنصّ سرديّ.

المعيار	مقياس التحقّق
الالتزام بقواعد كتابة المقالة: مقدّمة وجسم وخاتمة	
ردف الأفكار الرئيسة بأفكار دعم، وأفكار الدعم بالأمثلة والشواهد/ بالأدلّة والبراهين	
صياغة الأفكار بلغة سليمة	
التركيز والتسلسل والمعالجة المنطقيّة للأفكار	
مراعاة القواعد الإملائيّة والنحويّة المكتسبة	
مراعاة علامات الوقف وأدوات الرّبط.	
الترتيب والخط والإخراج السليم	
النتيجة	

شكل (6): معايير تصحيح النسخة النهائيّة لنصّ غير سرديّ.

النشر

بعد التصحيحات الأخيرة على النسخة النهائيّة، ينقل المتعلّم نصّه على الكتيّب، ويزيّنه بغلاف من تصميمه، مع عنوان النصّ والمؤلّف واسم المدرسة وسنة النشر.

يتعامل المعلّم مع الكتيّبات بما يراه مناسبًا لتعزيز ثقة المتعلّمين بإنتاجهم، كإنشاء معرض في المكتبة العامّة، أو دعوة الأهل إلى أمسيّة قصصيّة، أو إيفاد المتعلّمين لقراءة القصص لطلّاب المراحل الدنيا.

***

ليس المشروع الكتابيّ حلًّا سحريًّا لمعضلة التعبير الكتابيّ، لكنّه محاولة لربط النواحي المتعدّدة لتعليم العربيّة في نتاج مبدع يكسر الصورة السلبيّة التي يحملها الكثير من متعلّمينا عن الكتابة. كما أنّه يدمج بين التعليم المقعّد والوظيفيّ لمهارات النحو والإملاء، حيث يدفع التصحيح الذاتيّ المتعلّمين إلى التفكير بعملانيّة في النظريّات النحويّة التي يتناولونها في الصفوف.

ويشكّل تطوير النصّ تحت أعين المتعلّمين، من مسوّدة إلى أخرى، تعليمًا حقيقيّا لإنجاز التعليم الكتابيّ، يسهّل مهمّة المتعلّمين لاحقًا في تناول أيّ موضوع مطلوب. هي محاولة، تنتظر رأي الخبراء وتجاربهم.

يسري الأمير
رئيس تحرير مجلّة منهجيات، ومستشار تربويّ في تعليم اللغة العربيّة
لبنان

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

برامج الذكاء الاصطناعيّ:
تحدّيات جديدة في العمليّة التعليميّة

د. ريام كفري أبو لبن

يبدو أنَّ الذكاءَ الاصطناعيّ بدأ يحتلّ حياتنا، ومع إدراكنا التامّ بأنَّ المصطلح قد لا يعني الكثير لبعضنا، وقد يعني تقدُّمًا تكنولوجيًّا مُهِمًّا في تاريخ البشريّة لبعضنا الآخر، إلّا أنّه من المؤكّد أنَّ معظمنا يتخيّل إنسانًا آليًّا، له وجه نحيل وعينان زرقاوان، ورأس بيضَويّ يطيع أوامرنا، ويقوم بأعمال لا نودّ القيام بها؛ كأعمال المنزل أو الزراعة، أو طيّ الغسيل، ويمكن أن يقود السيّارة لِاصطحاب الأطفال إلى المدرسة. لكنّ الذكاء الاصطناعيّ مفهوم لا يقتصر على إنسان آليّ يطيع الأوامر، وإنّما يدلّ على مجال علميّ يبحث في كيفيّة تطوير الأنظمة الحاسوبيّة القادرة على التعلّم مثل الإنسان، فيعتمد على الخوارزميّات التي تمكِّن الأنظمة من تحليل البيانات والتعرّف إلى الأنماط، من دون الحاجة إلى البرمجة اليدويّة، فيقلّد الحاسوب عمليّة التعلّم إلى حدّ ما، رغم أنّها عمليّة معقّدة في عقل الإنسان.

من أكثر التطبيقات تداولًا في يومنا، تطبيق "ChatGPT" الذي أطلقته شركة "Open AI" في نهاية العام الماضي. هو نموذج يعتمد التعلّم الآليّ واللغويّ كنظام برمجة، كما يُستخدَم فيه الذكاء الاصطناعيّ وتقنيّات التعلّم الآليّ، لتدريب نماذج الحوسبة الآليّة على الإفادة من ردود الفعل البشريّة في عمليّة التعلّم. تتضمّن هذه التقنيّة تطوير طرق جمع ردود الفعل وأدواتها، وتستخدمها في تحسين أداء النظام الإلكترونيّ المستخدَم. من الجدير بالذكر أنَّ هذه التقنيّة أصبحت تُستخدَم في مجالات متعدّدة من الترجمة الآليّة، على سبيل المثال لا الحصر. ولكنّ مجال البحث في هذه التقنيّة ما زال في مراحله الأولى من التطوير، إذ يحتاج إلى مزيد من الوقت للوصول إلى نماذج خالية من الأخطاء تستطيع فيها الآلة التعلّمَ من ردود فعل البشر. لكن، كيف يعمل تطبيق "ChatGPT"؟ وما المخاطر والمشكلات الناتجة عنه؟ وما طبيعة التغييرات التي يقتضيها؟

حول مفهوم التطبيق وكيفيّة عمله

يعتمد "ChatGPT" على نموذج الدردشة، حيث يكتب المستخدِم سؤالًا أو جملة، فيردّ التطبيق على السؤال بإجابة مفصّلة ودقيقة، ويمكن للمستخدِم أن يطلب إعادة صياغة الجواب أكثر من مَرَّة؛ أي أنَّ السؤال الواحد له أكثر من إجابة، كلّ منها إجابة أصيلة، لا يوجد فيها أيّ نوع من التكرار. كما يمكن إعطاء الملاحظات حول الفقرة الناتجة لتحسينها، أو التركيز على نقطة محدّدة أو وجهة نظر معيّنة.

"تعدّ ChatGPT نقطة تحوّل حاسمة في تقنية الذكاء الاصطناعيّ، بسبب قدرتها على إنشاء نصوص طبيعيّة متقدِّمة بطريقة شبه طبيعيّة، وهي تقنيّة تعتمد على تدريب النماذج اللغويّة الضخمة باستخدام الشبكات العصبيّة العميقة. وتعدّ ChatGPT واحدة من أكبر النماذج اللغويّة التي أُنشِئت حتّى الآن، إذ تحتوي على ملايين المعلومات، وعلى مجموعة بيانات ضخمة. يمكن، بهذه التقنية، إنشاء نصوص متكاملة وواقعيّة بطريقة مدهِشة، تُطبَّق في العديد من المجالات، مثل الترجمة الآليّة والمحادثات الآليّة والكتابة التلقائيّة والتحليل اللغويّ. بالإضافة إلى أنّها تساعد على تحسين تجربة المستخدِم بتوفير إجابات دقيقة وفعّالة على أسئلة المستخدمين. بفضل قدراتها المتفوّقة في إنتاج النصوص الطبيعيّة، تُعدّ ChatGPT محرِّكًا رئيسًا للتقدّم في مجال الذكاء الاصطناعيّ، وتشكّل نقلة نوعيّة

في القدرة على فهم اللغة الطبيعيّة وتحليلها، ممّا يمكّنها من إنشاء تجارب أكثر تفصيلًا، واستجابة أكثر دقّة وفعّاليّة لاحتياجات المستخدمين".

الفقرة السابقة من إنتاج "ChatGPT"، إذ طرحتُ، في البداية، الأسئلة باللغة الإنكليزيّة، ولكنّني طلبت أن تكون الإجابة باللغة العربيّة، ثمّ طلبت إضافة فقرة عن التعلّم الهجين بين الإنسان والآلة. في المرّة الثالثة، طرحت السؤال باللغة العربية، وفي الخطوة الأخيرة، طلبت من التطبيق دمج الفقرتين وتنقيح اللغة فنتجت الفقرة الآتية:

"تعدّ تقنية ChatGPT نقطة تحوّل رئيسة في تقنيّة الذكاء الاصطناعيّ، حيث تمكّنت هذه التقنيّة من إنتاج نصوص طبيعيّة بجودة عالية وبشكل تلقائيّ. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ التعاون الهجين بين الإنسان والذكاء الاصطناعيّ يلعب دورًا حاسمًا في تحسين هذه التقنيّة وتحقيق أقصى استفادة من إمكاناتها.
تمثّل عمليّة التعاون الهجين بين الإنسان والذكاء الاصطناعيّ تحدّيًا كبيرًا في مجال هذا النوع من الذكاء، إذ يتطلّب تطوير نماذج لغويّة متقدِّمة وتدريبها على مجموعات بيانات ضخمة. يتمّ التعاون الهجين بين الإنسان والذكاء الاصطناعيّ عادةً بعمليّة تدريب النماذج اللغويّة، حيث يوفّر الإنسان المدخلات الأوليّة وتقييم النتائج، في حين يعالج الذكاء الاصطناعيّ البيانات ويخرِج النتائج المُحسَّنة.
بالتعاون معًا، يمكن للإنسان والذكاء الاصطناعيّ تحسين بعضيهما بعضًا، وإنشاء نتائج أفضل، حيث يمتلك الإنسان القدرة على التفكير الإبداعيّ والتخيّل، بينما يتميّز الذكاء الاصطناعيّ بالقدرة على تحليل البيانات ومعالجتها بطريقة سريعة ودقيقة. وبالتالي، يمكن القول إنّ التعاون الهجين بين الإنسان والذكاء الاصطناعيّ يؤدّي دورًا حاسمًا في تطوير تقنيّة ChatGPT، وتحقيق أعلى مستويات الدقّة والفعّاليّة في إنتاج النصوص الطبيعيّة، ممّا يمكّنها من تحسين تجربة استخدام التقنيّة".

يبدو الأمر مثيرًا، أليس كذلك؟ بالتأكيد، فهذا التطوّر في استخدام الذكاء الاصطناعيّ لكتابة نصوص بهذا المستوى المتقدِّم يعني سرعة في الإنتاج وقوّة لغويّة. تخيّل لو أنّك تعمل في مجال كتابة التقارير والأوراق المفاهيميّة، أو مقترحات المشاريع، قد يكون "ChatGPT" ملاذك. لكن، ماذا لو كنت طالبًا في الصفّ التاسع، أرهقته الواجبات المدرسيّة وكتابة المقالات، فلجأت إلى التطبيق لكتابة المقالة الأخيرة؟ أو ماذا لو كنت معلّمًا، تنظر في وجوه الطلبة المتعَبة غير المهتمّة بما تقرّر تعليمهم في المنهاج؟ كيف يؤثّر الذكاء الاصطناعيّ في التعليم؟ هل سيأتي اليوم الذي يعتمد فيه الطالب في كتابة واجباته على التطبيق؟ إذا كانت المعلومات على بُعدِ سؤال بسيط، فما دور المعلّم؟ وهل يمكن الاستمرار بالمناهج المتّبَعة في الوطن العربيّ المبنيّة على المعرفة والحقائق؟ وهل سيواجه العالم عامّة والعالم العربيّ خاصّة تحدّيات كبيرة، إن لم يتحوّل التعليم والتعلّم فيه؟

مخاطر التطبيق وأبرز مشكلاته

لعلّ أبسط المشكلات التي سنواجِهها مع ظهور هذه الأدوات والتطبيقات هي الأمانة العلميّة. في البداية، كان النقاش التربويّ يقتصر على الكيفيّة التي سيُضبَط بها استخدام الذكاء الاصطناعيّ في كتابات الطلبة، وكيف يمكن للمعلّم التأكّد من أصالة عمل الطالب؟ كما بدرت توجّهات لمنع الطلبة من استخدام التطبيق، أو استخدامه بحذر، ولكنّنا ندرك تمامًا أنّ منع استخدام التطبيق يؤدّي إلى زيادة الفجوة بين المعلّم والطالب، ولا سيّما أنّ الذكاء الاصطناعيّ أصبح جزءًا من واقعنا، وأنّ هذا الجيل من الطلبة جيلٌ إلكترونيّ أصيل، ونحن لاجئون إلى هذا العالم الافتراضيّ. بتعبير آخر، أصبحت التكنولوجيا محورًا أساسيًّا في حياتنا وحياة أبنائنا، ولا يمكننا الهرب منها.

كانت منظّمة البكالوريا الدوليّة من أوائل البرامج الأكاديميّة التي سمحت باستخدام "ChatGPT" وغيرها من التطبيقات المماثلة، شرط أن يفصِح الطالب عنها مرجعًا معتمَدًا في بحثه. من هنا ظهر السؤال: كيف يمكن أن نضبط مَن استخدم التقنيّة ولم يرصدها مرجعًا؟ وما نوع التعلّم الذي يحتاج إليه الطالب؟ إذا أصبحت المعلومة على بعد سؤال، هل أصبح دور المعلّم ثانويًّا؟ أم تغيَّر دوره تغيُّرًا جذريًّا؟

أعتقد أنّ التغيير في دور المعلّم ضروريّ، ولكنّه ليس كافيًا. علينا اليوم تغيير نظرتنا إلى المناهج؛ إذا كانت المعرفة مجرّد إجابات على أسئلة، فما دور المدرسة إذًا؟ وما دور المعلّم؟ وما شكل التعلّم داخل غرفة الصفّ؟ بدايةً، لا أوافق على أنّ المناهج الحاليّة التي تركِّز على المعرفة والمحتوى غير مهمّة أو قديمة، بل أرى أنّها مهمّة جدًّا. تتمثّل إحدى نقاط ضعف الذكاء الاصطناعيّ في صياغة معلومات غير دقيقة أو مؤكّدة. لذلك، يجب على المعلّم والطالب أن يكونا مطّلعَيْنِ متمكّنين من المعرفة، كما يجب أن تتميّز المناهج بعمق المعرفة حتّى يصبح الطالب قادرًا على تمييز المعلومات الصحيحة من غيرها المفبركة، نتيجة خوارزميّات التطبيق وآليّة عملها. غير أنّ التغيير الجذريّ الذي يجب أن يحدث يكمن في كيفيّة الحصول على

هذه المعرفة، فما استراتيجيّات التعلّم والمهارات التي يجب على الطلبة تعلّمها وتطويرها في رحلتهم التعليميّة؟

طبيعة التغييرات التي يقتضيها التطبيق

يجب أن ينتهج المعلّمون والمدارس طرقًا جديدة ومُبتكَرة، لتعليم الطلبة وتمكينهم من التفكير النقديّ وحلّ المشكلات وتطوير مهارات التواصل والتعاون. يأتي هنا دور الاستراتيجيّات التعليميّة الفعّالة والمتنوّعة، والتي تساعد الطلبة على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وتطوير مهارات الابتكار والإبداع والتفكير النقديّ.

أعتقد أنَّ التوجّه الذي يمكن أن يحقّق ذلك هو بناء مهارات التساؤل والاستقصاء، وإدماجها في عمليّة التعلّم. يدعو تريفور ماكينزي في كتابه "عقليّة التساؤل" إلى تبنّي التساؤل والاستقصاء طريقةَ تفكير، وليس استراتيجيّة تعلّم فقط. يصبح بذلك التساؤل جزءًا طبيعيًّا من ميكانيكيّات التفكير لدى المعلّم والطالب، وينتج عنه مهارة في صياغة الأسئلة ترافقها مهارات أخرى من مهارات القرن الواحد والعشرين مثل التفكير النقدي، والقدرة على الابتكار والتفكير الإبداعيّ وغيرها. فإذا كان الذكاء الاصطناعيّ يعطينا المعلومات بجودة تعتمد على أسئلتنا، يصبح بناء مهارات الاستقصاء في مختلف المستويات في المدرسة أساسيًّا. وإذا كان الذكاء الاصطناعيّ قادرًا على تقديم معلومات غير دقيقة، فعلينا أن نصبح متعلّمين مطّلعين، قادرين على النقد والتساؤل بشكل متواصل حتّى نتأكّد من الإجابة. هكذا، يصبح استخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ وتطبيقاته وسيلة تعلّم وليس غاية، حيث يغدو جزءًا من الحصّة، ويمكن أن يوجّه المعلّم الطلبة إلى استخدامه لجمع معلومات وإيجاد حلول. من الضروري هنا أن ننمّي مهارات التفكير النقديّ، والتي تُعَدُّ جزءًا من عقليّة التساؤل، حتّى يستطيع الطالب فحص ما ينتجه الذكاء الاصطناعيّ بعين ناقدة تبحث وتتساءل دائمًا.

يمكن للمعلّم أيضًا استخدام الذكاء الاصطناعيّ في تخطيط الدروس أو كتابة الأسئلة التقييميّة، وإعادة صياغة الأسئلة لمراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة. هنا يصبح "ChatGPT" وسيلة أيضًا وليس غاية. لكي نحافظ على الأمانة العلميّة، على المدارس إعادة النظر بسياسة الأمانة العلميّة لديها مباشرةً، وإدراج هذه المنصّات مراجعَ لا بدّ من ذكرها في البحث والكتابة.

المراجع

- ماكينزي، تريفور، وبوشبي، ريبكا. (2022). *عقليّة التساؤل*. إصدارات ترشيد التربويّة.

من المؤكّد أنّنا في الوقت الحاليّ لن نستطيع أن نكشف سوء استخدام هذه التقنيّات عند الطلبة، ولكن علينا التعاطي معها بشكل مباشر، وبناء ثقافة تعزّز الطالب، ليستخدمها وسيلة بحث وتعلّم، بدل أن تكون عنده وسيلة هروب من إنجاز الواجبات. لذلك، لا بُدّ أيضًا لمناهجنا من التركيز على القيم الإنسانيّة والأخلاق التي تحكم مجتمعاتنا، وترفع من أهمّيّة الشفافيّة والصدق وقبول الآخر، وتقصي الحقائق، لنضمن أن نصل إلى مجتمع متماسك ومتسائل، لا يصدّق كلّ ما يراه أو يسمعه، وإنما يُصِرُّ على تقصّي الحقائق، ويمتلك أدوات ذلك. ومن الضروريّ هنا أن نعزّز لدى الطلبة والمعلّمين أنّ التكنولوجيا من إبداع العقل البشريّ، وأنّها وُجدت لتزيد من قدرات الإنسان في الإنتاج، وهي لن تكون أبدًا أذكى من صانعها أو أكثر ابداعًا؛ فالعلاقة التي تربطنا بها ليست متساوية، فالإنسان يبقى صاحب العقل الخلّاق وليس بالعكس.

* * *

لا شكّ في أنّ المرحلة القادمة ستكون مليئة بالتغيّرات السريعة، وستكون مخيفة، وعلينا التأقلم معها بسرعة. ومع ظهور هذه التطبيقات العديدة، فإنّه لا شكّ في أنّ ما يجري في غرفة الصفّ من تلقين للمعلومات في عقول الطلبة فقط ليقوموا بإعادة تدويرها على ورقة الامتحان، لم يعد يكفي. وعلينا اليوم أن نفعّل مهارات التفكير العليا عبر الاستقصاء والتساؤل، لننمّي قدرة التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطلبة. ومن الجهة الأخرى، علينا أن نزرع القيم الإنسانية التي تستطيع أن تنتج أجيالًا واعية، وتستطيع أن تسخّر كلّ هذه التكنولوجيا لما هو في مصلحة الإنسان، وتستطيع أن تسنّ القوانين التي تحمي البشر من سوء استخدام الذكاء الاصطناعي. أدرك، وأنا أكتب هذه المقال، أنّ التحدّيات كبيرة، وأنّ تاريخ البشر يكتظّ باستخدام العلم لغير خدمة الإنسان، بل لإيذائه. من هنا، انتشار الذكاء الاصطناعي القادر على الإنتاج اللغويّ نقطةُ تحوّل في هذا المجال؛ فالحياة بما فيها التعليم ما قبل الـChatGPT، ليست كالحياة ما بعده.

د. ريام كفري أبو لبن
مستشارة تربويّة
فلسطين

مقال

الاستعانة بالمدوّنات لتطوير فهم المقروء في عصر الإنترنت

هدى كاعين

أثناء إشرافي على طالبة ماجستير تُعلِّم وتدرُس باللغة العربيّة، لاحظتُ أنّ معظم الدراسات التي استخدمتها الطالبة كانت باللغة الإنجليزيّة، رغم تطبيقها في حصص اللغة العربيّة. ذلك أنّ معظم استراتيجيّات تعليم اللغة واكتسابها يعتمد على المصادر الأجنبيّة، لقلّة الأبحاث التجريبيّة في بلادنا العربيّة. دفعني ذلك إلى التساؤل عن دوري، باحثةً تربويّةً، في نشر الممارسات الفعّالة بلغتي الأم، فعدتُ إلى أبحاثي التي لم يتسنَّ لي نشرها بعد، واخترت منها موضوع المقال.

أمّا الأسباب التي دفعتني إلى البحث في عناصره فتتمثّل في ما لفت انتباهي، عندما كنتُ مدرِّسة في إحدى المدارس الخاصّة، من استخدام معظم الطلبة المصادر الإلكترونيّة أكثر من الكتب الورقيّة، إلى توتّرهم لعدم قدرتهم على الوصول إلى المعلومات بسرعة، أو عدم الوصول اليها مطلقًا. هذا الأمر دفع بهم إلى نسخ المعلومات من مصادر الإنترنت من دون تلخيصها أو إعادة صياغتها. راقبتُ عمليّة فهم الطلبة المقروء أثناء البحث على الإنترنت، وتبيّن عدم تمكّن معظمهم من تحديد مواقع المعلومات التي يحتاجون إليها لتنفيذ المهمّة المطلوبة، وتشتّت بعضهم لعدم تمكّنهم من الوصول إلى المعلومات، ومواجهة الذين تمكّنوا من الوصول إليها صعوبة في إدارتها وتحليلها، والتأكّد من صحّتها وتحويلها إلى معرفة.

في هذا المقال، أتناول إحدى المحاولات التربويّة المُستحدَثة لمساعدة الطلبة على اكتساب استراتيجيّات فهم المقروء من مصادر الإنترنت، والتي تعتمد على الاستعانة بالمدوّنات، متطرّقةً فيه إلى أهمّيّة المدوّنات، ومنطلقةً من تبيان استراتيجيّات فهم المقروء من موادّ الإنترنت ذات الروابط التشعّبيّة.

مفهوم فهم المقروء الإلكترونيّ واستراتيجيّاته

لاحظ العديد من الباحثين أنّ الطلبة المتفوّقين في فهم المقروء يواجهون صعوبات أثناء قراءتهم نصوصًا ذات روابط تشعّبيّة على الإنترنت. أسفرت نتائج أبحاثهم عن استراتيجيّات جديدة لا تُشبِه المُعتمَدة في فهم المقروء من الكتب المطبوعة (Zawilinski, 2009). أهمّها:

تحديد الأسئلة المهمّة

تبدأ القراءة من مصادر الإنترنت ذات الروابط التشعبيّة بتساؤل، أو مشكلة يحاول الطالب البحث عن إجاباتها.

تحديد موقع المعلومات وتقييم الروابط

يتحقّق ذلك وفق الخطوات الآتية:

- معرفة كيفيّة استخدام محرِّك البحث.
- قراءة نتائج محرِّك البحث.
- قراءة صفحة الويب كلّها لتحديد المعلومات التي تتضمّنها.
- القدرة على اختيار الروابط المناسبة في صفحة الويب، وتقييمها، والتنقّل بين رابط وآخر.

أطلق الباحثون على هذه العمليّة مصطلح "عنق الزجاجة"، لأنّ عدم تمكّن القارئ من اجتيازها يُشتّته، وقد يعوق المراحل التالية (Castek & Coiro, 2015).

تقييم المعلومات تقييمًا نقديًّا

يسأل القارئ الماهر أسئلة مختلفة: هل المعلومات منطقيّة بالنسبة إليّ؟ هل تُلبّي احتياجاتي؟ هل يمكنني التحقّق من مصدر موثوق آخر؟ هل المؤلِّف مُتحيِّز؟ هل أنشأ الموقعَ مؤسّسةُ ".org" أم شركة ".com" أو أحد الأفراد؟

توليف المعلومات

يبحث القارئ الماهر بالإنترنت عن المفاهيم الأساسيّة في نصوص مختلفة ذات روابط تشعّبيّة، ويلخّصها، ثمّ يرجع إلى النصّ للتحقّق من الفهم. بعد ذلك، يستخدم فهمه الجديد لجمع الأفكار وتشكيل رؤى جديدة. لكنّ التنقّل بين الروابط يسبّب التشتّت ويعوق العمليّة.

توصيل المعلومات

يتعيّن على القارئ مشاركة أفكاره الجديدة مع الآخرين. يمكن تأدية ذلك في مدوَّنة، أو ويكي، أو رسائل البريد الإلكترونيّ، أو غير ذلك.

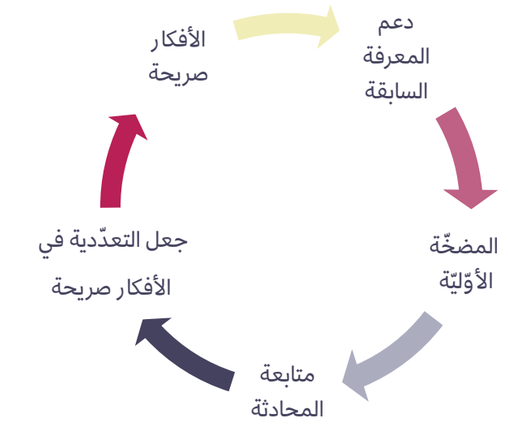
استراتيجيّة المدوّنات وأهمّيّة الاستعانة بها في التعليم

منذ ظهور فكرة المدوّنات، استُخدِمت أداةً فعّالةً للتواصل. نشر عدد من الباحثين ومقدّمي ورش العمل أعمالهم وأفكارهم على مدوّناتهم الخاصّة، ولكنّهم اختلفوا إن كان التدوين الحقيقيّ الأصيل يتعدّى نشر الأفكار في المدوّنات. وأيًّا يكن، يمكن إيجاز أهمّيّة الاستعانة بهذه الاستراتيجيّة في التعليم، وفق نشاطات السقّالات "scaffolding"، بالنقاط الآتية:

- تساعد على تنمية مهارة القراءة، حيث يقرأ الطلبة ويفكّرون ويكتبون، ثمّ يقرأون المزيد (Warlick, 2007).
- تسهم في تكوين عالمٍ جديدٍ من الاتّصال البشريّ وتنمية مهارة التوليف. ينشر أحد الطلبة رأيًا أو موقفًا معيّنًا لمدّة زمنيّة طويلة، ثمّ ينشر آخرون تعليقاتهم وأفكارهم حولها، ثمّ يحاول كلّ منهم البحث عن الروابط بين التعليقات السابقة. بعد ذلك، يطوّر الطالب أفكاره السابقة بناءً على المعارف الجديدة التي بناها من التعليقات (Richardson, 2010).
- تدعم التعليم المتمايز، إذ يرى العديد من الباحثين أنّها مساحة لمساعدة الطلبة الخجولين للتعبير عن صوتهم وزيادة دافعيّتهم.
- تُعزّز استقلاليّة الطلبة، حيث يمكنهم، بالتدوين، مراقبة تطوّر عمليّة تعلّمهم، وزيارة المنصّة التي تعكس أفكارهم. كما يمكنهم الإضافة إليها والتعديل عليها وتحليلها. بالإضافة إلى أنّ المدوّنة تفسح المجال أمام جمهور افتراضيّ من الطلبة لمشاركة وجهات نظرهم وتلقّيهم تعليقات من أقرانهم أو معلّميهم أو أشخاص آخرين (Arena & 2008 Jefferson,).
- تساعد على تعميق فهم المقروء من النصوص المطبوعة، ومن مصادر الإنترنت ذات الروابط التشعّبيّة. اقترحت Zawilinski (2009) إطارًا لدمج المدوّنات في الفصل الدراسيّ، ومساعدة طلبة المرحلة الأساسيّة على اكتساب استراتيجيّات "محو الأمّيّة الجديدة" في القرن الواحد والعشرين، كما يُطلَق عليها.

يتألّف الإطار الذي صمّمته الباحثة Zawilinski (2009) من أربع خطوات مترابطة، وفق ما هو موضّح في الرسم الآتي:

الرسم التوضيحي - 1. إطار التدوين الخاص بمهارات التفكير العليا



تجربة شخصيّة تطبيقيّة لإطار المدوّنات عند Zawilinski

دفعني فضولي العلميّ إلى تجربة إطار التدوين الخاصّ بـ"Zawilinski"، للوقوف على مدى فاعليّته في حصص اللغات. تواصلتُ مع الباحثة لإجراء بعض التعديلات التي تناسب سياقي الخاص. طبّقتُ الإطار على عيّنة من طلبة الصفّ الثامن الأساسيّ في مدارس صيدا في جنوب لبنان.

قبل التجربة

قسّمت الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة لم تخضع للتجربة، ومجموعة تجريبيّة، لكي أتمكّن من تقييم أثر الإطار. جمّعتُ الأدوات لقياس مستوى الطلبة القبليّ (الحاليّ)، والبَعديّ (بعد التجربة) في فهم المقروء من النصوص المطبوعة، ومن مصادر الإنترنت ذات الروابط التشعبيّة. خطّطتُ المواد وأدوات التّقييم واخترت النمط مع معلّمات المجموعة التجريبيّة، ودرّبتهم وأجبتُ عن استفساراتهم.

اختارت المعلّمات النمط السرديّ الذي كُنَّ يدرّسنَه في تلك الفترة. اختارت كلّ معلمة نصوصها من الكتاب المدرسيّ لمساعدة الطلبة على ممارسة استراتيجيّات فهم المقروء من النصوص المطبوعة، ثمّ اختير بعض مواد القراءة من مواقع إلكترونيّة مختلفة، بما يتلاءم مع أعمار الطلبة. استخدمتُ النصوص نفسها مع المجموعة الضابطة كذلك، ولكن من دون تطبيق إطار Zawilinski.

تطبيق التجربة

طُبِّقت الخطوات الآتية مع المجموعة التجريبيّة:

الخطوة الأولى

رُكِّز فيها على دعم المعرفة السابقة. فبعد تدريب الطلبة الصريح على استراتيجيّات فهم المقروء الإكترونيّ، طُلِب إليهم البحث الأوّليّ عن معلومات مناسبة، لبناء خلفيّة عن الموضوع المتعلّق بنصّ القراءة المطبوع. كما طَلَب إليهم تقييم المعلومات، وتلخيصها وتوليفها، ثمّ توصيل النتائج إلى الآخرين بنشرها على موقع المدوّنة. في هذه الخطوة، يتعلّم الطلبة كذلك كيفيّة الاستشهاد بمرجع، لأنّهم مطالبون بنشر الرابط أيضًا.

الخطوة الثانية

نشرت المعلّمة منشورات مُرتبِطة بالنمط السرديّ، ومُصَمَّمة وفق مهارات التفكير العليا من هرم بلوم. على سبيل المثال، طرحت على المدوّنة أسئلة تتعلّق بـ:

1. إيجاد روابط بين النصّ وحياة الطلبة اليوميّة.
2. إعطاء انطباعات أولى عن شخصيّات القصّة.
3. طرح أنواع مختلفة من الأسئلة المفتوحة.
4. تقديم ملخّص.

هدفت هذه الخطوة إلى إنشاء مجتمع تفاعليّ عبر الإنترنت. مُنِح الطلبة الوقت الكافي للقراءة والردّ، ومشاركة ما يُسبِّب الارتباك، والتفكير في أفكار الأقران، وذلك من أجل التقدّم في المناقشة خطوة إلى الأمام.

الخطوة الثالثة

طُلِب إلى الطلبة توليف المعلومات التي جمعوها من نصوص الإنترنت، والمعلومات التي تعلّموها من القصّة القصيرة، والأفكار التي نشرها زملاؤهم على المدوّنة، والملاحظات المأخوذة من نقاشات الفصل. لتسهيل هذه المهمّة، استُخدِمت منهجيّة Zawilinski لصياغة إجابات جديدة، بناءً على ما جُمِع من المصادر المذكورة.

الرسم التوضيحي - 2. إطار التدوين الخاص بمهارات التفكير العليا

أفكاري	ملاحظات من ----------	ملاحظات من ----------	ملاحظات من ----------
انسخ إجابتك من المدوّنة وألصقها في هذا المربّع	انسخ ملاحظة زميلك وألصقها في هذا المربّع	انسخ ملاحظة زميلك وألصقها في هذا المربّع	انسخ أفكار المناقشة الجماعيّة وألصقها على المدوّنة

تساءل
- كيف تختلف إجابة زملائي عن إجابتي؟
- ضع دائرة في المربّع أعلاه حول الأفكار المشتركة
- ضع مربّعًا حول الأفكار المختلفة

ماذا الآن
- فكِّر بعمق في الأفكار الجديدة التي طوّرتها حول النصّ
- فكِّر بملاحظات الزملاء

أخيرًا، اربط الأفكار في المربّعين السابقين.
رائع! ولّفتَ أفكارك وبنيتَ معرفة جديدة.

ملاحظة: تُرجمت هذه السقّالة من المصدر الأساسيّ لـ"Zawilinski"
https://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol41/fall2013/patriciaHewitt.pdf

الخطوة الرابعة

طُلِب إلى الطلبة إدراك مدى اختلاف تفكيرهم عن بعضهم، وضرورة تقديم أدلّة وتفسيرات لمواقفهم.

نتائج التجربة

الجدول 1. مستوى الطلبة القبليّ والبعديّ في استخدام استراتيجيّات القراءة من النصوص المطبوعة

		الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
	المجموعة	معدّل (قبليّ)	SD (قبليّ)	معدّل (بعديّ)	SD (بعديّ)
التساؤل	التجريبيّة	2.37	0.958	3.72	0.738
البحث عن الأفكار الرئيسة	التجريبيّة	2.69	0.907	3.83	0.694
إجراء الروابط	التجريبيّة	2.59	0.858	3.56	0.691
الاستدلالات	التجريبيّة	2.63	0.853	3.43	0.838
ابتكار الأفكار الجديدة	التجريبيّة	2.09	0.896	3.09	0.784
التفكّر والتأمّل	التجريبيّة	1.74	0.757	2.80	0.979

يبدو في الجدول 1، وبمقارنة النتائج القبليّة والبعديّة، أنّ الطلبة في المجموعة التجريبيّة أظهروا تقدمًّا ملموسًا في استراتيجيّات فهم المقروء من النصوص المطبوعة.

الجدول 2. مستوى الطلبة القبليّ والبعديّ في استخدام استراتيجيّات القراءة من النصوص الإلكترونيّة ذات الروابط التشعّبيّة

		الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
	المجموعة	معدّل (قبليّ)	SD (قبليّ)	معدّل (بعديّ)	SD (بعديّ)
يستغرق وقتًا طويلًا في البحث عن المعلومات	التجريبيّة	2.89	1.058	2.20	0.979
تحديد موقع المعلومات	التجريبيّة	2.35	1.067	4.33	0.752
التحقّق من خلفيّة المؤلّف	التجريبيّة	1.15	0.359	3.70	0.861
التحقّق من نشر التواريخ	التجريبيّة	1.35	0.588	3.91	0.875
التلخيص	التجريبيّة	2.63	1.015	4.30	0.743
التوليف	التجريبيّة	1.41	0.630	2.31	0.886

يبدو في الجدول 2، بمقارنة النتائج القبليّة والبعديّة، أنّ الطلبة في المجموعة التجريبيّة أظهروا تقدّمًا ملموسًا في استراتيجيّات فهم المقروء من المصادر الإلكترونيّة.

* * *

بناءً عليه، تشير النتائج المُتقدِّمة إلى أنّ اعتماد المدوّنة أداةً تفاعليّة في العمليّة التعليميّة يسهِم في دفع الطلبة إلى المشاركة، ويساعدهم على تطوير وتيرة استخدام استراتيجيّات التفكير العليا، من فهم المقروء من النصوص المطبوعة ومصادر الإنترنت ذات الارتباط التشعّبيّ. كما تشير النتائج إلى تغيُّر طبيعة محو الأمّيّة في عصر المعلومات، حيث شملت القراءة مهارات جديدة. من المؤكّد أنّ الاستراتيجيّات التقليديّة ضروريّة، ولكنّها غير كافية أثناء القراءة الإلكترونيّة (Leu, et al., 2013).

بالإضافة إلى ذلك، ثمّة آثار أخرى مترتّبة على هذه التجربة، تتمثّل في تجاوز التعليم، بالتدوين، جدران الفصل الدراسيّ الأربعة، حيث يمكن للمعلّمين والطلبة توسيع نطاق التواصل خارج المدرسة. يستطيع المعلّمون، إذًا، إثراء معرفتهم وإنشاء مجتمع ممارسة يعزِّز الممارسات التربويّة، مثلما أثرى تواصلي مع الباحثة Zawilinski ممارساتي المهنيّة. لكن، يستمرّ التساؤل عن دور صنّاع القرار في تصميم المناهج، وتبنّي هذا النهج، وعن دور المسؤولين في تحقيق الاستدامة لمساعدة قارئ القرن الواحد والعشرين على اكتساب مهارات محو الأميّة الجديدة، ومواكبة التطوّر الذي ما زال يطرأ على النظريّات التربويّة الحديثة.

هدى كاعين
مصمّمة برامج ومدرّبة تعليم مهنيّ
لبنان

المراجع

- Arena, C., and Jefferson, C. (2008). Blogging in the language classroom: It doesn't "simply happen." *TESL-EJ*. 11(4). http://tesl-ej.org/ej44/a3.html
- Castek, J., & Coiro, J. (2015). Understanding what students know: Evaluating their online research and reading comprehension skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy. 58*(7). 546-549. http://doi.org10.1002/jaal.402Top
- Leu , D.J., Forzani , E., Burlingame, C., Kulikowich, J., Sedransk, N., Corio, J., and Kennedy, C. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with Common Core State Standards. In: Newman, S.B and Gambrell, L.B. *Quality reading instruction in the age of common core standards* (pp. 219 – 236). International Reading Association.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin Press.
- Warlick, D. F. (2007). *Classroom blogging: A teacher's guide to blogs, wikis, & other tools that are shaping a new information landscape*. The Landmark Project.
- Zawilinski, L. (2009). HOT blogging: A framework for blogging to promote higher order thinking. *The Reading Teacher.* 62(8), 650-661.

مقال

ركيــزة التعلّــم بالعمــل فــي عمليّــة التعليــم المعاصــر

ناهل عبد المنعم الدخيل

في ضوء التطوُّر العلميّ والتربويّ الذي نشهده اليوم في عمليَّة التربية والتعليم، من تطوّر أساليب واستراتيجيّات ومداخل ركَّزت على دور الطالب الحيويّ والفعّال، والذي يُعدّ محور العمليّة التعليميَّة. ورغم أنّ هذا التطوّر العلميّ خفّف من قيود سلطة المعلّم في صفّه، حيث مَنح الطالب الأهميّة الكبرى، فحرّره من قيود الصفّ والمقعد الدراسيّ والإجابات المقيَّدة، وانطلق به إلى رحاب أوسع ممّا كان سائدًا في نظام التعليم التقليديّ، منح المعلّم، بالمقابل، مزايا علميَّة تؤهِّله لقيادة عمليّة التعليم، بالتوجيه والإرشاد والتقويم وتقديم الدعم اللازم للطالب أثناء الدرس.

التعلّم البنائيّ

أشار كلّ من ديمونت وايزتانس وبينافيدر إلى أهمّيّة إعادة التفكير في ما تَعلَّمناه، وكيف تعلَّمناه؟ وكيف نُقيّمه؟ انطلاقًا من اعتبارهم التعلّم بالعمل من مداخل التعلّم البنائيّ الذي يتمحور حول الطالب، ويُعزِّز نشاطاته السلوكيّة، بالإضافة إلى نشاطاته المعرفيّة والمهاريّة (السيّد، 2017). كما أشار أجوادوا إلى مقولة مهمّة عن التعلّم بالعمل، مفادها: "أسمع وأنسى، أرى وأتذكّر، أعمل وأفهم" (السيّد، 2017). لتَتعلَّم شيئًا ما يجب عليك أن تَعملهُ، فإذا أردتَ أن تَتعلَّم كيف تقود سيّارة، عليك أن تقوم بذلك، ولو قرأتَ كلّ شيء عن طريقة قيادة السيّارة، فلن تتمكّن من قيادتها إلّا إذا مارست ذلك عمليًّا (عبد الهادي، 2012). وعليه، فالمدخل البنائيّ في التعليم هو الطريقة التي تُشجِّع الطلبة على السعي بأنفسهم للبحث والحصول على الإجابة، في حين يرسم المعلّم المسار لتسهيل بناء الطلبة معرفتهم.

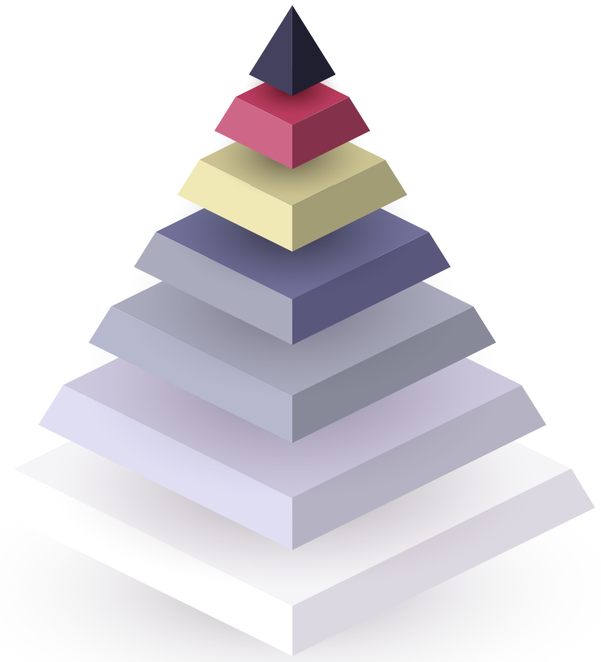
تتأثّر البنائيّة الاجتماعيّة تأثّرًا قويًّا بأعمال فيجاتسكي الذي يعتقد أنّ المعرفة تُبنى أوّلًا وفق سياق اجتماعيّ، حيث يبني الطالب فهمه بناءً جمعيًّا، ويندر أن ينفرد بفهم خاصّ من دون تفاعل مع الآخرين (الرويس، 2016). يحدّد الرويس (2016) أربع خصائص للبنائيّة الاجتماعيّة:

1. عندما يبني الطلبة فهمهم تكون المعارف ذات معنى عندهم.
2. يعتمد التعلّم الجديد على الفهم السابق.
3. يسهّل التفاعل الاجتماعيّ عمليّة التعلّم.
4. يكون للتعلّم معنى وقيمة عندما يُمارَس وفق مهمّات ووظائف حقيقيّة وواقعيّة.

هرم التعلّم

يعزّز تعلّم العلوم بالعمل المسؤوليّة عند الطالب، كما يعينه على تقديم البراهين والأدلّة والتوضيحات، وتطوير المفاهيم الذاتيّة الإيجابيّة، فضلًا عن تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن

الأفكار بوضوح وتلقائيّة (السيّد، 2017).
أوضح موبى ودوجروريزر أنّ التعلّم بالعمل يُطبَّق في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيّات، كما يُستخدَم كثيرًا في الجامعة المستقلّة الدوليّة في المكسيك. وأشارت تقارير الجامعة إلى أنّه من أفضل الطرق، ويجب استخدامه في المدارس العليا لأنّه هادف وذو معنى. كما يتضمَّن أهداف التعلّم المتمثّلة التعبيرات الثلاثة الآتية: تعلَّم لتتعلَّم، وتعلَّم لتعمل، وتعلَّم لتكون (السيّد، 2017).
يرسِّخ التعلّم بالعمل التعلّم بالذاكرة طويلة المدى، والتي تحتفظ



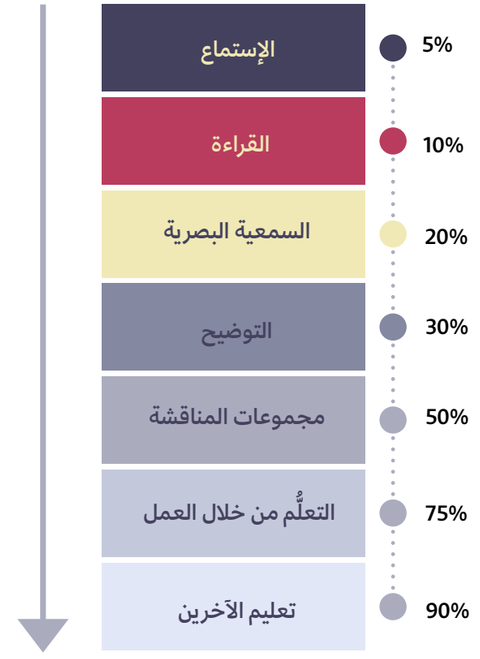
بالعمل، كما يُظهِر الشكل الآتي:
فالطالب يُتقِن المعلومات ويستقبلها من حقل الاستماع إلى حقل التوضيح، بينما ينفِّذ ما تعلّمه من حقل مجموعات المناقشة إلى حقل تعليم الآخرين. يُستنتَج أنّ الطالب يصبح أكثر نشاطًا وخبرة، وتزداد معرفته. وكذلك الأمر في الممارسة العمليّة والتطبيق واستخدام الحواس، كلّما اتجهنا إلى قاعدة الهرم (السيد، 2017).

من هنا، نادت أساليب التعلّم واستراتيجيّاته الحديثة بمشاركة الطالب في العمليّة التعليميّة. يتوافق ذلك مع ما جاء به هرم التعلّم الذي قدّم التعلّم بالعمل على جانب الحفظ والتذكُّر، ويَتناغم مع ما جاءت به تعاليم مدرسة منتيسوري التي يدعو منهجها التعليميّ إلى أن يكون التعليم فعَّالًا وداعمًا الطفل،

بكمّ كبير من المعلومات لفترات طويلة. كما تساعد في بقاء أثر التعلّم واسترجاعه عند الحاجة، حيث اقتران الرؤية بالعمل يجعل التعلّم متميّزًا (السيّد، 2017). يُؤكِّد التعلّم بالعمل على قاعدتين، هما:

1. المعرفة + الاختيار = قوّة دافعة (طاقة إيجابيّة)
2. قوّة دافعة (طاقة إيجابيّة) + السلوك = تعزيز تعلّم العلوم

أشار زانجي وإكسي إلى تصميم هرم التعلّم، والذي سجّل التنافس بين استراتيجيّات التعلّم المختلفة، وأهمّيّة التعلّم



ومبتعدًا عن تراكم المعلومات والتلقين والحفظ. فضلًا عن التركيز على تنمية شخصيّة الطالب من النواحي النفسيّة والعقليّة والروحيّة والجسديّة، كي تعينه على تطوير قدراته الإبداعيّة والنقديّة في حلّ المشكلات وتطوير ذاته.

أهمّيّة التعلّم بالعمل

تأتي أهمّيّة التعلّم بالعمل من التطوّر العلميّ الذي خَفّف من قيود المعلّم لصالح المتعلّم، فأصبحنا نسمع بالمتعلّم - المعلّم الذي يؤدّي دور المعلّم في العمليّة التعليميّة، أو يعلّم الطلّاب بعضهم بعضًا ضمن مجموعات يمارسون فيها نشاطات تعليميّة، تُنمّي مهارات التعاون والتواصل بينهم، وتُعزّز ثقتهم ببعضهم. بالإضافة إلى أنّ التعلّم بالعمل يُولِّد عند الطلّاب شعور

الثقة بالنفس والراحة، إذ يتعلّمون من زميلهم أو يُشاركون التعلّم، حيث نجدهم يناقشون زميلهم، المعلّم، بالأفكار ويتفاعلون معه من دون خوف أو خجل، ويحاولون استكشاف الأفكار النقديّة والإبداعيّة وتوظيفها في الدرس المُقدَّم لهم.

بالإضافة إلى ما سبق، يجد المتعلّم - المعلّم نفسه أمام فسحة كبيرة من الإبداع التعليميّ، لتوظيف أفكاره الإبداعيّة والنقديّة في التعليم، حيث يشعر بمسؤوليّته عن إيصال المعلومة بكلّ ثقة. وهذا الأمر يخلق جوًّا علميًّا في الصفّ بين الطلّاب، يقوم على المناقشة الفرديّة والجماعيّة، وعلى التفاعل العلميّ والإيجابيّ في معالجة المعلومات بطرق مهاريّة وإبداعيّة ونقديّة، تُسهِم في حفظ معالجة المتعلّم لها مع زملائه وفق التعلّم بالعمل.

أمّا إذا نظرنا إلى دور المعلّم الحقيقيّ في هذه العمليّة التعليميّة، فنجده دورًا توجيهيًّا وتشجيعيًّا قائمًا على إرشاد الطلّاب وتصحيح أدائهم في الحالات الضروريّة أثناء الدرس. وفي نهاية الدرس، يكون هناك تقييم علميّ لكلّ ما جرى.

أنموذج تطبيقيّ

- المستوى: المبتدئ الأعلى.
- المهارة: القراءة.
- الأنموذج التطبيقيّ: حالات مجيء حرف اللام في الكلمة، مع شرح الكلمات.
- مهمَّة الطالب العلميّة والعمليّة: اختيار الطريقة التي يراها الطالب مناسبة للشرح وإيصال المعلومة.
- مدّة تحضير الطالب المهمّة: يومان.
- مهمَّة المعلِّم: موجِّه ومرشد ومشجِّع للطلّاب.
- تفصيل المهمّة: كلَّف المعلّم طالبًا بشرح فقرة من فقرات الدرس، تتناول حالات مجيء حرف اللام في الكلمة، مع شرح كلّ كلمة بالطريقة التي يراها الطالب مناسبة. وردت في الدرس أربع كلمات (لباس، جلسَ، بصل، قال). بدأ الطالب بشرح الكلمات أوّلًا لزملائه، واستخدم هنا الإشارة والتمثيل في الشرح، فأشار في شرح كلمة "لباس" إلى ملابسه، حتى يتعرّف إليها الطلّاب، وكذلك الأمر في كلمة "جلس". أمَّا كلمة "بصل" فقد وضّح في البداية أنَّ البصل من الخضروات، ثمّ أشار بيديه إلى عينيه كعلامة على البكاء الذي تُسبِّبه رائحة البصل. أمَّا كلمة "قال" فشرحها الطالب بتحريك يده أمام فمه حركة دائريّة.

بعد الانتهاء من شرح الكلمات، سأل الطالب عن حالات مجيء حرف اللام في بداية الكلمة، أو وسطها، أو آخرها، أو متّصلة، أو منفصلة، واعتمد في شرحه على إشارات اليدين، فسأل الطلّاب: أين جاء حرف اللام في كلمة لباس؟ وأشار بيديه: أوَّل الكلمة أم وسطها أم آخرها. كذلك سأل الطلّاب عن كلمة "قال" إن كانت اللام في "قال" متّصلة أم منفصلة؟ واستخدم الطالب هنا يديه أيضًا في شرح كلمتي متّصل ومنفصل، بتقريب يديه من بعضيهما للإشارة إلى كلمة متّصل، وإبعادهما عن بعضيهما للإشارة إلى كلمة منفصل. استمرَّ الطالب بهذه الطريقة في الشرح حتّى النهاية.

* * *

في الختام، نستنتج أنَّ التعلّم بالعمل، أو بالمشاركة، يتناسب تناسبًا كاملًا مع كلّ ما وصل إليه التطوّر العلميّ والتربويّ في مجال التعليم. وذلك من حيث النتائج الإيجابيّة التي يحصل عليها الطالب، بالإضافة إلى تعزيز دوره وزيادة ثقته بنفسه.

ناهل عبد المنعم الدخيل
مُجاز باللغة العربيّة وتعليم اللغات
سوريا/ تركيا

المراجع

- السيّد، حسن، ومحمد، سوزان. (2017). فاعليّة استخدام استراتيجيّة التعلّم بالعمل في تنمية بعض مهارات التفكير العليا ومهارات العمل المعمليّ في مادّة العلوم لدى الطالبات الفائقات بالصفّ الثاني المتوسط بالسعودية. *المجلّة المصريّة للتربية العمليّة*. 1(20).
- الرويس، محمد. (2016). واقع الممارسات التدريسيّة الداعمة للتعلّم البنائيّ لدى معلّمي الرياضيّات للمرحلة الثانويّة في المملكة العربية السعوديّة. *مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة*. 1(17).
- عبد الهادي، خولة لطفي. (2012). التعلّم بالعمل ودوره في رفع تحصيل الطلبة. *الرأي الإلكترونيّ*.

https://alrai.com/article/514390/

مقال

أهمّيّة التكوين الذاتيّ في تنمية مهارات المعلّمين

د. حرز الله محمد لخضر

يعدّ أسلوب التكوين الذاتيّ (Self-Training) من أهمّ مداخل تحسين أداء الهيئة التعليميّة، إذ يتيح للمؤسّسة التعليميّة تطوير خبرات المعلّمين والإفادة من نتائج تعلّمهم، والارتقاء بمعايير جودة التعليم. كما أنّه سبيل فعّال لاحتواء التطوّرات والتحديثات المتجدّدة في عالم التكنولوجيا والعلوم المختلفة.

يسلّط هذا المقال الضوء على أهمّيّة التكوين الذاتيّ للمعلّم في عصرنا الحاليّ، من أجل مواكبة التطوّر التقنيّ والمهارات التعليميّة الحديثة وتفعيلها في المؤسّسات التربويّة.

مفهوم التكوين الذاتيّ

يُعرَّف التكوين الذاتيّ بأنّه "مجهود فرديّ دائم يعتمد على قدرات الفرد الذهنيّة لتحديث معلوماته بالاعتماد على نفسه، ومحاربة الروتين الذي يتخبّط به، من أجل تحسين مستواه باستمرار". ويعرِّفه Dumazedier بأنّه "التطوير الذاتيّ للمعارف والقدرات، بمساعدة المصادر التعليميّة، للوصول إلى نتيجة جيّدة في جميع الجوانب التعليميّة" (لعمروس، 2019، ص 217). كما يعرَّف بأنّه "النشاط التكوينيّ الذي يقوم به الفرد مدفوعًا برغبته الذاتيّة، بهدف تنمية استعداداته وقدراته وإمكاناته، مستجيبًا لميوله واهتماماته بما يحقّق تنمية شخصيّته وتكاملها. فضلًا عن التفاعل الناجح مع مجتمعه، بالاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عمليّة التكوين" (شعيب وآخرون، 2019، ص 97).

من هنا، يعدّ التكوين الذاتيّ مقاربة إداريّة تقوم على دعم الأفراد وتحفيزهم على تنمية مهاراتهم وإشباع رغباتهم وتوجّهاتهم العلميّة والمهنيّة. تهدف هذه المقاربة إلى إكساب كفاءات جديدة وتغذية مهارات المعلّمين تغذيةً تُسهِم في إغناء بيئة العمل وتطوير أساليب الأداء والتكيّف مع التغيّرات المتسارعة. فالتكوين الذاتيّ من أهمّ عوامل إنعاش الوسط الوظيفيّ والتقليل من مظاهر الرتابة والروتين وانكماش الكفاءات المهنيّة؛ حيث المعارف والكفاءات والمهارات التي يكتسبها أيّ موظف في مسيرته العلميّة أو العمليّة، تتعرّض للانكماش إذا لم يُغذِّها باستمرار، وذلك بالتدريب الوظيفيّ المتنوِّع الذي يسهم إسهامًا رئيسًا في إرساء قيم ومهارات جديدة، وتعزيز القيم والمهارات السابقة وتنميتها. بالإضافة إلى إسهام التكوين الذاتيّ في تحقيق ما يسمّى بالتمكين الوظيفيّ، أي تعزيز موقع الموظّف المهنيّ بتطوير مهاراته، ومساعدته على الترقية واكتساب معارف وكفايات جديدة.

أهمّيّة التكوين الذاتيّ في التكيّف مع التحوّلات التكنولوجيّة

نظرًا لتسارع وتيرة التطوّر الرقميّ والتكنولوجيّ، وعدم قدرة المنظّمات الحديثة على مواكبة التحدّيات المحيطة بها واستيعابها بوسائلها وجهودها الذاتيّة، يعدّ التحفيز على التكوين الذاتيّ وتحسين الكفاءات المستمرّ، وامتلاك المهارات الحديثة والمعرفة المتطوّرة في العمل، أنسب المداخل إلى تنمية أداء الموارد البشرية، والإفادة من حجم التدفّقات المعرفيّة وكمّيّة المعلومات والتحديثات الطارئة على مستوى النسق العالميّ بوتيرة متسارعة ومكثفة.

تتّجه العديد من الوظائف اليوم إلى استقطاب عاملين يمتلكون مهارات تتجاوز بيئتهم الموضوعيّة، ليكونوا قادرين على استكشاف التغيّرات السريعة في المعلومات والتقنيّة. ومن خلال الوعي المعلوماتيّ (InformationLiteracy)، يستطيع الأفراد اكتساب مهارات التفكير الناقد والمهارات التقنيّة. كما يروّج الوعي المعلوماتيّ للتعلّم مدى الحياة، ويجعل الفرد قادرًا على التعلّم بنفسه مباشرةً، سواء في المدرسة أم في مجالات الحياة كافّة (نوفل وأبو عوّاد، 2010).

في هذا السياق، لا يمكن للمؤسّسات التعليميّة أن تستوعب قوّة التدفّقات المعرفيّة الناجمة عن حركة التثاقف، وإفرازات العولمة المعرفيّة، وتفاعل الفكر الإنسانيّ، إذا اقتصرت على برامج التكوين الرسميّ وحدها. هذه البرامج المخصّصة لتحديث مهارات المعلّمين، بالإضافة إلى تكلفتها الكبيرة، لا تسهم إلّا

بالنِّزْرِ اليسير ممّا يَلْزَمُ المعلّم تَعَلُّمَهُ وإتقانَه من مهارات حديثة، مقارنةً بسرعة التحوّلات. لذلك، يمكن لتحفيز المعلّمين على التعلّم والتكوين الذاتيّ أن يسدّ هذه الفجوة التدريبيّة، ويُكوِّن حلقة وصل تُكمِل الجهود الرسميّة.

مقوّمات نجاح أسلوب التكوين الذاتيّ في المؤسّسات التعليميّة

يتطلّب نجاح أسلوب التكوين الذاتيّ في مؤسّساتنا التعليميّة تبلور الوعي الكامل لدى القيادة الإداريّة العليا بجدوى "التكوين" وضرورته، فلسفةً للجودة والتحسين في مراحل مسار المعلّم المهنيّ كافّة. هذا هو المدخل الرئيس لتحقّق فاعليّة السياسات التدريبيّة المختلفة، بالإضافة إلى التخطيط الجيّد، وإيجاد مصادر تمويليّة كافية، وجودة محتويات برامج التدريب، وتوفّر الوسائل والإمكانات اللازمة. ولكي يسهم أسلوب التكوين الذاتيّ في تنمية المهارة التعليميّة لدى المعلّم، وتحقيق جودة الأداء المهنيّ للمؤسّسات التعليميّة، لا بدّ من توافر المقومّات الآتية:

1. دعم القيادة الإداريّة العليا وتحفيزها.
2. توفّر وعي المعلّم ورغبته الذاتيّة بالتجديد.
3. ربط التكوين الذاتيّ بالترقية المهنيّة في المسار الوظيفيّ.
4. تنمية توجّهات المعلّمين الإيجابيّة وتحفيزهم على روح المبادرة.
5. تعزيز ثقافة التحسين المستمرّ في الوسط الوظيفيّ.
6. تبنّي أسلوب إدارة التغيير وإشاعة ثقافة التشاركيّة والعمل الجماعيّ.
7. التحكّم الفعّال في تطبيقات إدارة المعرفة بمداخلها واستراتيجيّاتها التنظيميّة.
8. تخصيص تحفيزات معتبَرة وفعّالة لكلّ معلّم يواصل تكوينًا ذاتيًّا في أيّ تخصّص علميّ أو مهنيّ.

التكوين الذاتيّ للمعلّم من أجل اكتساب المهارات الحديثة

يحتاج المعلّم في العصر التكنولوجيّ إلى مجموعة من المهارات الحديثة، والتي باتت تمثّل مدخلًا أساسيًّا للتكيّف مع طبيعة مجتمعات المعرفة، والتحوّل الرقميّ، وثقافة التعامل الإلكترونيّ. نذكر من جملة المهارات الحديثة الضروريّة للمعلّم، والتي تسهم في تنمية قدراته الفكريّة والتعليميّة والمهنيّة، ما يلي:

التكوين في اللغات:

كالتشجيع على تعلّم اللغة الإنكليزيّة أو لغات أخرى مثلًا، لما في ذلك من أثر كبير في توسيع المدارك المعرفيّة والانفتاح على تجارب وثقافات ومفاهيم جديدة، يكون لها أبلغ الأثر في تنمية الأداء التعليميّ والمهنيّ للمعلّم.

التكوين في طرائق التدريس:

يتمّ ذلك بحضور دورات تدريبيّة على أيدي اختصاصيّين في البيداغوجيا وعلوم التربية والمناهج، لتطوير مهارات التعليم لدى المعلّمين. ويمكن تنظيم هذه الدورات باستضافة مختصّين وباحثين، بدفع اشتراك رمزيّ، يحصل المتدرّب مقابل ذلك على شهادة تُثمِّن في خبرة المعلّم المهنيّة.

مواصلة الدراسة في مجالات جديدة:

يشمل ذلك دراسة تخصّصات علميّة إضافيّة، كعلم النفس التربويّ أو علوم اللغة، ومتابعة الدراسات العليا في التخصّص نفسه.

التكوين في الإعلام الآليّ:

من خلال تعميق مفاهيم الإعلام الآليّ التطبيقيّة للتحكّم بمختلف مهارات التعليم الإلكترونيّ، واستثمار تلك الكفاءات في ترقية الأداء التعليميّ.

التدريب على التحكّم بالبرمجيّات والتطبيقات الإلكترونيّة الجديدة:

مثل التدريب على تطبيقات البرنامج الإحصائيّ SPSS، أو تقنيّات PowerPoint، أو البرامج الإلكترونيّة المتخصّصة في صناعة المحتويات التعليميّة، كالأفلام، والغرافيك...الخ. فهذه البرامج تمثّل لغة العصر الإلكترونيّ، وتسهم في تنمية الذكاء الرقميّ لدى المعلّم، وتفتح أمامه آفاقًا تعليميّة جديدة في العمليّة التعليميّة، كالتعليم عن بعد والتعليم الإلكترونيّ. الأمر الذي يدفعه إلى الإبداع والتجديد وإضفاء الفاعليّة في عمله.

فوائد التكوين الذاتيّ في المؤسّسات التعليميّة

ينبغي على إدارة المؤسّسات التعليميّة أن تتيح للمعلمين فرص الارتقاء علميًّا ومهنيًّا. ويكون ذلك بتكييف أوقات عملهم وتثمين هذه الكفاءات والمهارات في المسار الوظيفيّ، كربطها بالترقية وإعطائهم الأولويّة في الامتيازات المهنيّة، كحافز على التكوين الذاتيّ، باعتباره من أهمّ مداخل تنمية بيئة العمل. كما يوفِّر هذا الأسلوب التدريبيّ على الإدارة نفقات كثيرة، ويُكسِبها فوائد جمّة، أبرزها:

1. التحفيز على التكوين الذاتيّ في مؤسّساتنا التعليميّة للاستثمار في رأس المال الفكريّ والمعرفيّ، وبناء المهارات، وتحديث المعارف.
2. التأثير إيجابًا وبصفة مباشرة في جودة التعليم وتحسين مخرجاته.
3. إنعاش المناخ التنظيميّ وخلق الدافعيّة والفاعليّة لدى هيئة التدريس.
4. تعزيز الاتّجاهات الإيجابيّة لدى هيئة التدريس، وشحذ هممهم ودافعيّتهم نحو العمل.
5. شعور الموظّفين بدعم الإدارة لهم، ومساندتها تطلّعاتهم وطموحاتهم في تعزيز مهاراتهم ومركزهم الوظيفيّ، ممّا يولِّد لديهم الرضا والانتماء الوظيفيّ والانضباط التنظيميّ.
6. تُمَكِّن المؤسّسات التعليميّة من التكيّف مع المتغيّرات السريعة في بيئتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة، والإفادة من مخرجاتها في ترقية الأداء التعليميّ والمؤسّسيّ.
7. تعزيز الملمح الابتكاريّ والإبداعيّ لدى المعلّم، وبناء قيم الجودة والتنافس في المؤسّسة التعليميّة.
8. يمثّل التكوين الذاتيّ أحد أهمّ مقوّمات توطين ثقافة التحسين المستمرّ والتحوّل نحو نموذج "المنظّمة المتعلِّمة".
9. تقليص نفقات المؤسّسات التعليميّة المخصّصة للتدريب المهنيّ، وإيجاد بدائل وصيغ متنوّعة للتكوين المستمرّ، قد تكون أكثر نجاعة وترشيدًا للنفقات.
10. التشجيع على التعلّم والتكوين الذاتيّ سبيلٌ للتحوّل نحو مفهوم "العمالة المعرفيّة"، والتي تمثّل الموظّفين الذين يمتلكون مهارات وقدرات ذاتيّة على تحسين طرق العمل، وحلّ المشكلات، والتصرّف السليم في بيئة العمل.
11. تقليص الفجوة المعرفيّة بين الموظّفين، وبين المؤسّسة التعليميّة ومحيطها الاجتماعيّ والاقتصاديّ.

* * *

يعدّ الاهتمام بتكوين الموارد البشريّة وتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم عاملًا حاسمًا في نجاح المنظّمات المعاصرة. أصبح التكوين يمثّل أحد أهمّ الاحتياجات العصريّة التي فرضها مجتمع المعلومات الرقميّ، لاستمرار فاعليّة المؤسّسات وقدرتها على الانسجام مع تحدّيات التطوير والتجديد المستمرّ.

بناءً على ذلك، تظلّ مؤسّساتنا التعليميّة بحاجة ماسّة إلى توجيه بوصلة الاهتمام نحو تنمية كفاءات المعلّمين، وصقل معارفهم وقدراتهم التعليميّة والمهنيّة صقلًا دائمًا، لأنّ الاستثمار الناجح في التعليم ينطلق من الاستثمار في عقول المعلّمين وأدائهم، وجعلهم في حالة نموّ مستدام وحركة وظيفيّة فعّالة. لا مناص من تحقيق ذلك إلّا بتشجيعهم على التكوين الذاتيّ، بالإضافة إلى البرامج التكوينيّة التي تنظّمها الإدارة وفق سياساتها العامّة لتنمية الموارد البشريّة.

د. حرز الله محمد لخضر
باحث أكاديميّ في إدارة الموارد البشريّة
الجزائر

المراجع

- شعيب، حاج وآخرون. (2019). التكوين الذاتيّ لأخصّائيّي المعلومات في ظلّ البيئة الرقميّة في المكتبات العامّة: مكتبات تلمسان نموذجًا. *مجلّة التدوين*. *6*(2).
- لعمروس، آمال. (2019). واقع التكوين الذاتيّ والمستمر لأخصّائيّي المعلومات بالمكتبة المركزيّة لجامعة الجزائر. *مجلّة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. *33*(1).
- نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد. (2010). *التفكير والبحث العلمي*. دار المسيرة.

مقال

المعلّم الرياديّ يتعلّم مدى الحياة

علي عزّ الدين

أصبح التدريب المهنيّ بعد التخرّج جزءًا لا يتجزّأ من حياتنا اليوميّة. الطبيب والمهندس والفنّان والرياضيّ والمصمّم، كلّهم بحاجة إلى تدريب مهاراتهم وصقلها، لمتابعة كلّ جديد يتعلّق بمهنتهم. ينطبق هذا على المعلّمين أيضًا، المبتدئين والخبراء، لأنّ مهارات التعلّم الذاتيّ في يومنا هذا تُعتبر من أهمّ المهارات. وعلى المستوى الشخصيّ، ورغم كلّ التدريبات التي خضعت لها، كنتُ دائمًا أحدّد هدفًا شخصيًّا لأقوم بتحقيقه بقراءة كتاب، أو متابعة محاضرة مجّانيّة، أو السفر لمتابعة مؤتمر يواكب أحدث التطوّرات في عالم التكنولوجيا التربويّ، أو ما يتعلّق بأحدث أبحاث الدماغ...

نركِّز في هذا المقال على أنواع التدريب المهنيّ وأهمّيّته، والذي يرافق المعلّمين في مسيرتهم. قد يسأل بعضنا: لماذا التدريب المهنيّ المستمرّ؟ الإجابة بسيطة، التدريب جزء من التعلّم، والتعلّم ليس مرحلة عابرة، بل يجب أن يكون مدى الحياة، إذ قد يفصلنا غيابه عن تطوّرات مهنتنا، ويحوّلنا إلى معلّمين تقليديّين.

أنواع التدريب المهنيّ المستمرّ

تدريب مهنيّ قصير

يكون عن موضوع معيّن أو لتطوير مهارة معنيّة. تقرّر إدارة المدرسة مثلًا الاعتماد على اللوح الذكيّ داخل الصفوف، أو استخدام نظام إدارة التعلّم "Learning Management System"، فتلجأ إلى هذا التدريب في بداية العام، للتأكّد من أنّ جميع المعلّمين يستطيعون استخدام تلك الأجهزة أو البرامج.

تدريب أفراد الهيئة التعليميّة جميعهم

تُختار موضوعات محدّدة للتطوير، مثل التعلّم بالتساؤل، أو التقييم، أو التعلّم المتمايز. تشكّل هذه الورشات فرصة أمام المعلّمين لبناء لغة مشتركة، والعمل جميعًا على تحقيق الأهداف التي قد تكون ضمن خطّة عمل، تحضيرًا لزيارة الوزارة أو المنظّمات الدوليّة لتقييم المدرسة. تُتَابَع هذه الورشات وفق زيارة صفّيّة وعمل مستمرّ مع المدرّب أو المنسّقين، للتأكّد من أنّ فريق العمل أجرى التطبيق. بعد مرور فترة زمنيّة، يجتمع الجميع لمراجعة البيانات وتعديل الخطط ودراسة أثر التدريب في عمليّة التعلّم والتعليم.

تدريب مكثّف خارج جدران المدرسة، أو في مؤتمر عالميّ

تساعد هذه التدريبات على الاطّلاع على المستجدّات التربويّة، وبناء شبكة من العلاقات خارج حدود البلد والمدرسة. تشكّل هذه المؤتمرات فرصة للإلهام والاطّلاع على أحدث الموضوعات التربويّة التي يقدّمها متحدّثون عالميّون.

تدريب فرديّ لكلّ معلّم

يُتّفق عليه بين المعلّم والإدارة، استنادًا الى الزيارات الصفّيّة التي حصلت خلال العام، والتي أظهرت ما يجب على المعلّم أن يطوّره من مهارات ومعارف. ظهر هذا النوع من التدريبات في الآونة الأخيرة على عدّة منصّات تقدِّم هذا التدريب الفرديّ افتراضيًّا، وبمتابعة مدرِّب مختصّ. قد يشمل هذا التدريب أيضًا زيارات

صفّيّة بين المعلّمين لاكتساب مهارات محدّدة جدًّا، كالإدارة الصفّيّة، أو كيفيّة تقديم التغذية الراجعة، أو استخدام تطبيق إلكترونيّ معيّن.

تدريبات تتعلّق ببناء الفريق

تشكّل هذه التدريبات فرصة لبناء الثقة وتأسيس فريق عمل متجانس، ولا سيّما في المدارس التي يكون فيها المعلّمون من جنسيّات مختلفة. تساعد هذه التدريبات أيضًا على التعرّف إلى ثقافة الآخر، وتنشئ بيئة عمل خالية من الضغوطات والمشكلات اليوميّة التي قد تحدث بسبب اختلاف العادات ووجهات النظر.

وجوه متعدّدة للتدريب المهنيّ المستمرّ

نسلّط الضوء هنا على بعض المفردات المفاهيميّة التي ترافق التدريب المهنيّ المستمرّ، كأن يكون اختياريًا أو إلزاميًّا، في مدرسة حكوميّة أو خاصّة، مجانيًّا أو مدفوعًا.

حين بدأتُ التدريب قبل عشرين سنة، لم يكن التدريب في متناول الجميع. أمّا في يومنا هذا، وبوجود هذا الكمّ الهائل من الدورات التدريبيّة المجانيّة، لم يعد مقبولًا أن تُلزِم الإدارة المعلّم بحضور التدريب، ولم تعد الحجج المتعلّقة بكلفة التدريب المهنيّ مقنعة. على أيّ معلّم أن يخصِّص جزءًا من وقته أسبوعيًّا لقراءة مقال، أو مشاهدة ندوة، أو استماع إلى نصّ صوتيّ. كما لم تعد التفرقة بين المدارس الخاصّة والحكوميّة تنفع، حيث ينبع الالتزام بالتدريب المهنيّ من الذات، ويكون له أثر أكبر حين نبحث عنه، وحين نعرف أن لا مفرّ منه، إذ يساعدنا على تقديم الأفضل إلى طلّابنا. كم جميل أن يدخل المعلّم الصفّ ويشارك طلّابه فكرة جديدة تعلّمها في ورشة تدريبيّة أو مقطع مصوَّر شاهده ولفت انتباهه. ألا نردّد دومًا أنّنا قدوة طلّابنا؟ تعيننا هذه المشاركات في الورشات التدريبيّة على تحقيق ذلك، وعلى زرع حبّ التعلّم والفضول والاستكشاف في نفوس طلّابنا.

لا أعرف كم معلّم اطّلع حديثًا على "ChatGPT"، هذه المنصّة التي تؤثّر في كلّ ما نقوم به داخل المدرسة. نحن نقترب بخطى سريعة نحو عالم يسيطر عليه الإنسان الآليّ والذكاء الاصطناعيّ. لذا، علينا أن نطرح الأسئلة الآتية باستمرار:

1. هل ستختفي المدرسة؟
2. هل ستصبح مهنة المعلّم من الماضي؟
3. ما دور المعلّم في عصر الذكاء الاصطناعيّ والرجل الآليّ؟
4. كيف نواكب هذه التطوّرات كلّها ونتأقلم معها؟
5. إلامَ يحتاج طلّابنا في المستقبل؟

تجعلنا هذه الأسئلة مفكّرين نبحث عن كلّ جديد، ومصمِّمي مناهج تواكب العصر، وثوّارًا نرفض المناهج المعلَّبة التي مضى عليها الزمن. هذه الأسئلة قد تشكّل ورشة عمل مهمّة لتحديد رؤية المدرسة وشكلها، وكيف ستواكب أجيال الغد؟

التدريب المهنيّ المستمرّ ودور القائد

في يومنا هذا، لم يعد دور القائد مقتصرًا على إرسال المعلّمين إلى ورشات تدريبيّة، أو تحديد موضوعات التدريب، أو تقديم التدريب، أو العمل على ميزانيّته، بل تعدّى ذلك إلى إشراك المعلّمين باختيار التدريب المناسب لهم. يستمع القائد إلى احتياجات المعلّمين، ويفتح الباب أمام الطلّاب وأولياء الأمور للمشاركة في وضع خطط التدريب وتبادل الخبرات، ويحوّل المدرسة إلى مركز تدريبيّ يتعلّم فيه الجميع.

كنتُ أقدّم ورشة عمل حديثًا، وقالت لي إحدى المعلّمات إنّها تعلّمت كيف تستخدم منصّة "ChatGPT" من ابنها في الصفّ الحادي عشر. كم هي فرصة رائعة لو دعا مدير المدرسة هذا الطالب إلى تقديم ورشة إلى جميع المعلّمين عن هذه المنصّة، وتلت هذه الورشة جلسة تأمّل في كيفيّة استخدامها، وفي مخاطرها والفرص التي ستقدّمها... القائد التربويّ هو أوّل متعلّم ينشر ثقافة التعلّم بين الجميع ويشجّعها، ويدعمها ويسلّط الضوء عليها. نكرِّر دائمًا أنّ التعلّم المتمايز أساس داخل الفصل الدراسيّ، ويجب ألّا ننسى أنّه أساس أيضًا حين نقدِّم تدريبًا للمعلّمين. فالمعلّم الجديد والمعلّم ذو الخبرة لديهما احتياجات مختلفة، وعلى القائد أخذها بعين الاعتبار حين يضع خطط التطوير المهنيّ.

من التدريب المهنيّ إلى مجتمعات الممارسين

قد يكون الانتقال من التدريب الفرديّ المستمرّ إلى التدريب ضمن مجموعات صغيرة تهتمّ بالموضوعات ذاتها، وإنشاء مجتمع من الممارسين، فرصة للتأكّد من أنّ التعلّم في الورشة سيُنقَل إلى غرفة الصفّ، وسيدعم المعلّمون بعضهم بعضًا، وستتحوّل حواراتهم إلى حوارات مهنيّة. بذلك، ينتقل المعلّم من مرحلة نقل المعرفة إلى مرحلة تصميم المناهج، حيث يصبح معلّمًا ذا تفكير ناقد وإبداعيّ، وقادرًا على تصميم الأفكار وتخطيط مناهج جديدة. يبدأ التغيير داخل المدرسة بقائد لديه قدرة على إشراك الجميع في اتّخاذ القرارات، ويحوّل مدرسته إلى مساحة يصبح فيها التأمّل من صلب عمليّة التعلّم والتعليم، وتصبح فيها عمليّة التعلّم بأهمّيّة المنتَج ذاته.

* * *

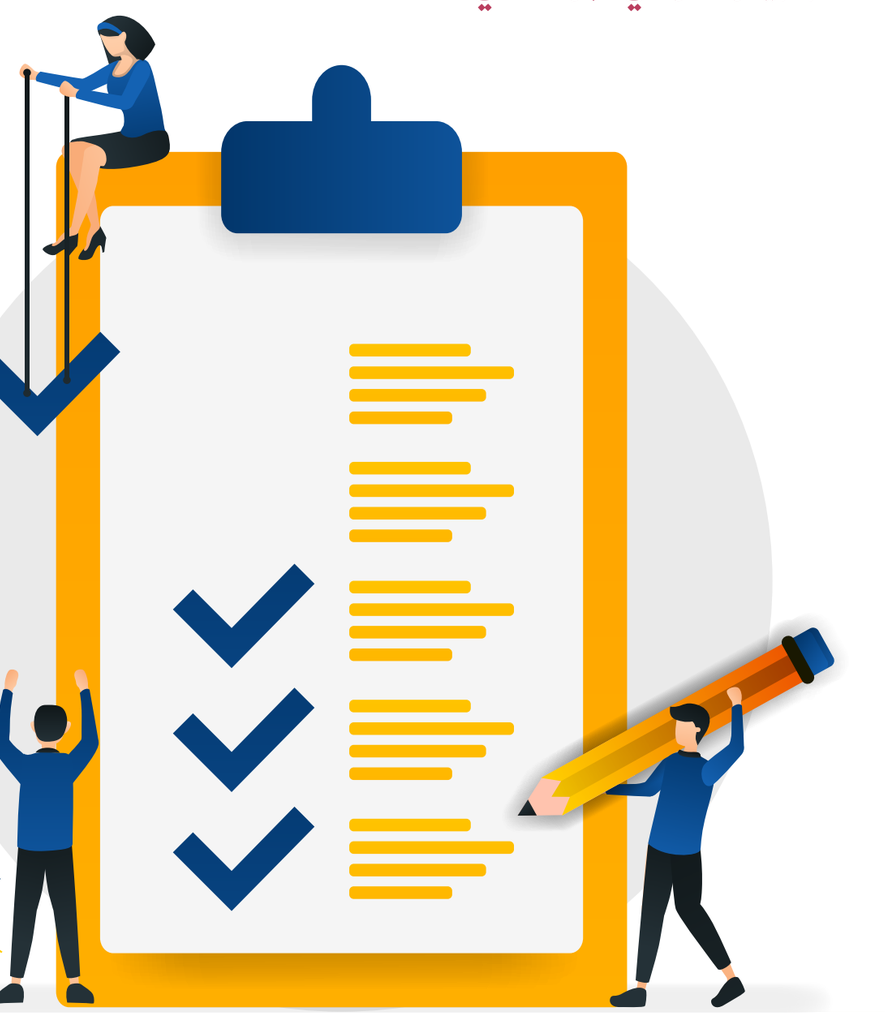
أختم هذا المقال بفكرة التشبيك المدرسيّ والتعاون بين المدارس، من أجل تقديم تدريبات مشتركة إلى المعلّمين، وفتح أبواب الصفوف لزيارات صفّيّة بين المدارس، في سبيل عقد مؤتمرات من معلّم إلى معلّمين. المعلّم الذي نجح بتطبيق فكرة يستطيع أن ينقلها سريعًا إلى جميع المعلّمين، مثل الطالب الذي يستطيع أن يشرح لزميله مفهومًا صعبًا بأسلوبه وكلماته. كلّنا نكرِّر أنّ تعليم الأقران جزء أساس في عمليّة التعلّم، فهيّا بنا نعمِّم هذه التجربة بين المعلّمين ونشجّعها، إذ من الممكن أن تصبح عادةً يوميّة في المدرسة، وتكون بكلفة مقبولة جدًّا في ظلّ كلّ التحدّيات الاقتصاديّة التي تواجهها البلدان العربيّة.

علي عزّ الدين
مستشار ومدّرب تربويّ
لبنان

مقال

التقييم التكوينيّ: أهداف واستراتيجيّات

سمر زيتون ومي أبو مغلي



التقييم عنصر حاسم في عمليّة التعلّم، إذ يوفِّر للمعلّمين نظرة ثاقبة حول ما يعرفه الطلّاب وما يمكنهم القيام به، ويساعد في تحديد المجالات التي يحتاج فيها الطلّاب إلى دعم إضافيّ. هناك ثلاثة أنواع رئيسة من التقييم، التشخيصيّ والتكوينيّ والختاميّ، ولكلّ منها غرضه وفوائده الفريدة.

تعدّ أنواع التقييم الثلاثة مكوّنات مهمّة في عمليّة التعلّم، فيساعد التقييم التشخيصيّ في تحديد المجالات التي يحتاج فيها الطلّاب إلى دعم إضافيّ، أمّا التقييم النهائيّ فيوفِّر صورة شاملة عن إنجازات الطلّاب. تكمن أهمّيّة التقييم التكوينيّ في ضمان قدرة الطلّاب على تحقيق أهداف التعلّم، فهو يوفِّر تغذية راجعة مستمرّة للمعلّمين والطلّاب، باستخدام مجموعة متنوّعة من أدوات التقييم.

في هذ المقال، نبيّن أهمّية التقييم التكوينيّ في المدارس، وكيفيّة استخدامه بفعّاليّة، مقدّمين أمثلة عمليّة لاستخدام التقييم التكوينيّ في الصفّ، والفوائد التي يحقّقها لكلّ من المعلّمين والطلّاب.

مفهوم التقييم التكوينيّ

التقييم التكوينيّ عمليّة يستخدمها المعلّمون لجمع أدلّة حول تعلّم الطلّاب إثر عمليّة التعليم. يكمن الغرض من التقييم التكوينيّ في منح المعلّمين والطلّاب الفرصة لتعديل استراتيجيّات التعليم والتعلّم لتحقيق أهداف التعلّم بشكل أفضل. يستخدم المعلّمون التقييم التكوينيّ للتحقّق من الفهم، وتحديد فجوات المعرفة، وضبط طرق التعليم لمساعدة الطلّاب على تحقيق أهدافهم التعليميّة.

يمكن أن يتّخذ التقييم التكوينيّ أشكالًا مختلفة، بما في ذلك الاختبارات القصيرة، والألعاب، ومناقشات الصفّ، والاستطلاعات، وتقييمات الأقران. تتمثّل إحدى السمات الرئيسة للتقييم التكوينيّ في استمراريّته وتقديمه ملاحظات منتظمة لكلّ من المعلّمين والطلّاب. تُستخدَم هذه الملاحظات لتحديد المجالات التي قد يعاني فيها الطلّاب، ولتطوير استراتيجيّات لمساعدتهم على تحسين أدائهم.

أهمّيّة التقييم التكوينيّ في المدارس

تكمن أهمّيّة التقييم التكوينيّ في المدارس في النقاط الآتية:

يساعد المعلّمين على تحديد نقاط القوّة والضعف لدى الطلّاب

يوفّر التقييم التكوينيّ للمعلّمين معلومات قيّمة حول أداء الطلّاب وفهمهم. تساعد هذه المعلومات المعلّمين على تحديد المجالات التي قد يعاني فيها الطلّاب، وتعديل التعليمات وفقًا لذلك. على سبيل المثال، إذا لاحظ المعلّم أنّ طالبًا ما يواجه صعوبة في مفهوم معيّن، يمكنه تقديم دعم وتوجيه إضافيّين لمساعدته على التمكّن من المادّة.

يوجِّه طرق التعليم ويحسِّن تعلّم الطلّاب

يسمح التقييم التكوينيّ للمعلّمين بتعديل طرق التعليم المتَّبعة، بناءً على أداء الطالب وفهمه، وذلك بتحديد المجالات التي يعاني فيها الطلّاب. يمكن للمعلّمين تطوير تدخّلات هادفة لمساعدتهم على التحسّن. يمكن أن يؤدّي ذلك إلى تحسين نتائج تعلّم الطلّاب، فضلاً عن زيادة المشاركة والتحفيز.

يشجّع الطالب على التفكير الذاتيّ والتعلّم

يمكن أن يساعد التقييم التكوينيّ الطلّاب على تولّي مسؤوليّة تعلّمهم بتشجيع التفكير الذاتيّ والتقييم الذاتيّ. عندما يتلقّى الطلّاب ملاحظات منتظمة حول أدائهم، فمن المرجّح أن يتحمّلوا مسؤوليّة تعلّمهم وأن يضعوا أهدافًا لتحسين أدائهم. يمكن أن يعمّق ذلك فهمهم ويحفِّزهم على التعلّم.

يوفِّر فرصًا للتغذية الراجعة والتعاون

يوفِّر التقييم التكوينيّ فرصًا لكلّ من المعلّمين والطلّاب لتقديم الملاحظات وتلقّيها. يمكن استخدام هذه التعليقات لتحسين

استراتيجيّات التعليم والتعلّم، وبناء ثقافة صفّيّة تعاونيّة. عندما يتلقّى الطلّاب تعليقات من أقرانهم، يكونون أكثر عرضة لتطوير مهارات التفكير النقديّ ويصبحون أكثر انخراطًا في عمليّة التعلّم.

استخدام التقييم التكوينيّ الفعّال في المدارس

لاستخدام التقييم التكوينيّ استخدامًا فعّالًا في المدارس، يحتاج المعلّمون إلى:

تحديد أهداف تعليميّة واضحة

أهداف التعلّم الواضحة ضروريّة للتقييم التكوينيّ الفعّال. يحتاج المعلّمون إلى تحديد ما يريدون أن يتعلّمه الطلّاب بوضوح، وفهم كيفيّة قياس تقدّم الطلّاب نحو هذه الأهداف.

استخدام مجموعة متنوّعة من استراتيجيّات التقييم

يجب على المعلّمين استخدام مجموعة متنوّعة من استراتيجيّات التقييم لجمع أدلّة حول تعلّم الطلّاب. يشمل ذلك الاختبارات القصيرة والمناقشات الصفّيّة والاستطلاعات وتقييم الأقران. يمكن أن يساعد استخدام مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيّات المعلّمين على تكوين صورة أكثر شمولاً لفهم الطلّاب.

تقديم التغذية الراجعة القابلة للتنفيذ في الوقت المناسب

يجب أن تُقدَّم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وأن تكون قابلة للتنفيذ. هذا يعني أنّه يجب على المعلّمين تقديم التغذية الراجعة التي يمكن للطلّاب استخدامها لتحسين فهمهم وأدائهم. يجب أن تكون التعليقات محدّدة وموجَّهة نحو المجالات التي يحتاجون فيها إلى تحسين أدائهم.

استراتيجيّات التقييم التكوينيّ الفعّالة

يمكن استخدام عدّة استراتيجيّات لجمع الملاحظات المستمرّة حول تعلمّ الطلّاب وتقدّمهم، ولتعديل أنشطة التعليم والتعلّم لتلبية احتياجات الطلّاب الفرديّة بشكل أفضل. من بين هذه الاستراتيجيّات:

تذاكر الخروج exit tickets

هي استراتيجيّة تقييم تكوينيّة سريعة وسهلة، يمكن استخدامها في نهاية الدرس. يُطلَب إلى الطلّاب الردّ على سؤال متعلّق بمحتوى الدرس. يمكن للمعلِّم استخدام هذه الردود لقياس فهم الطالب وتعديل طرق التعليم وفقًا لذلك. على سبيل المثال، قد يطلب المعلّم إلى الطلّاب كتابة شيء واحد تعلّموه من الدرس، وشيء آخر لا يزال غير واضح لديهم. يمكن للمعلّم استخدام هذه المعلومات لتحديد الوقت المطلوب استغراقه في موضوع معيّن، أو لتقديم توضيح إضافيّ.

فكِّر- زاوِج- شارِك Think-pair-share

هي استراتيجيّة تشجِّع الطلّاب على التفكير بعمق في موضوع ما، والانخراط في مناقشة نظير إلى نظير. في هذه الاستراتيجيّة، يُعطَى الطلّاب سؤالًا، ويُطلَب إليهم التفكير في الأمر تفكيرًا مستقلًّا، ثمّ يناقش الطالب الإجابة مع زميل له. قد يكون من الأفضل أن يختار المعلّم الأقران. يساعد العمل معًا في هذه المهمّة على تعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين. يجب منح الطلّاب وقتًا لمقارنة أفكارهم وإجاباتهم. يُدعَى الطلّاب إلى مشاركة أفكارهم حول السؤال مع بقيّة زملائهم في الصف. يصحّح المعلّمون إجابات الطلّاب ليسمعها الجميع. يعدّ هذا التقييم كذلك نشاطًا صفيًّا ممتازًا.

يمكن للمعلّم استخدام هذه الاستراتيجيّة لتقييم فهم الطلّاب وتشجيعهم على المشاركة. بمراقبة المحادثات بين الأقران، يمكن للمعلّم تحديد مجالات الارتباك أو المفاهيم الخاطئة ومعالجتها أثناء مناقشة الصفّ بأكمله.

أوراق دقيقةٍ واحدة one minute paper

تسمح هذه الاستراتيجيّة للطلّاب بالتأمّل في تعلّمهم وتقديم التغذية الراجعة للمعلّم. يُطلَب إلى الطلّاب تدوين إجابة مختصرة على سؤال متعلّق بمحتوى الدرس. يمكن للمعلّم استخدام هذه الردود لتقييم فهم الطالب وتعديل طرق التعليم وفقًا لذلك.

ملاحظات الأقران

تسمح هذه الاستراتيجيّة للطلّاب بتقديم التغذية الراجعة لأقرانهم. في هذه الاستراتيجيّة، يُعطَى الطلّاب نموذج تقييم أو قائمة مراجعة لتوجيه ملاحظاتهم. يراجعون عمل زملائهم في الصفّ ويقدّمون إليهم التغذية الراجعة، بناءً على المعايير الموضَّحة في نموذج التقييم.

يمكن للمعلّم استخدام هذه الاستراتيجيّة لتقييم فهم الطالب وتقديم دعم أو موارد إضافيّة له، بحسب الحاجة. تشجِّع هذه الاستراتيجيّة الطلّاب أيضًا على تولّي مسؤوليّة تعلّمهم والانخراط في التعلّم التعاونيّ.

الاختبارات التكوينيّة

تسمح هذه الاستراتيجيّة للمعلّمين بتقييم فهم الطلّاب في الوقت الآنيّ. في هذه الإستراتيجيّة، يقدِّم المعلّمون اختبارًا قصيرًا، أو تقييمًا في نهاية الدرس أو الوحدة، لقياس مدى فهم الطالب.

يمكن للمعلّم استخدام نتائج الاختبار لتعديل التعليمات وتقديم دعم أو موارد إضافيّة، بحسب الحاجة. توفِّر هذه الاستراتيجيّة أيضًا للطلّاب ملاحظات فوريّة وفرصة لتحديد مجالات الارتباك أو سوء الفهم.

التقييم الذاتيّ

يتيح التقييم الذاتيّ للطلّاب التفكير في تعلّمهم وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى دعم إضافيّ. يمكن أن يساعد الطلّاب أيضًا على تطوير المهارات ما وراء المعرفيّة، والتي يمكن أن تحسِّن التعلّم والأداء عامّةً.

سجلّات التفكير أو التعلّم learning logs

تعدّ سجلّات التعلّم، والمعروفة أيضًا باسم المجلّات العاكسة أو المجلّات التعليميّة، نوعًا من التقييم التكوينيّ الذي يسمح للطلّاب بالتأمّل في خبراتهم التعليميّة، وتتبّع تقدّمهم بمرور الوقت. تقتضي سجلّات التعلّم احتفاظ الطلّاب بسجلٍّ لأفكارهم وأسئلتهم وملاحظاتهم وتأمّلاتهم في أنشطة التعلّم الخاصّة بهم.

يمكن أن تتّخذ سجلّات التعلّم العديد من الأشكال المختلفة، اعتمادًا على احتياجات المعلّم والطلّاب وتفضيلاتهم. تتضمّن سجلّات التعلّم بعض العناصر الشائعة، والتي تتمثّل في النقاط الآتية:

- التاريخ والوقت: يجب على الطلّاب تسجيل تاريخ كلّ إدخال ووقته، لمساعدتهم على تتبّع تقدّمهم وتحديد أنماط تعلّمهم.
- التفكير: يجب على الطلّاب التفكير في خبراتهم التعليميّة، وتسجيل أفكارهم وأسئلتهم وملاحظاتهم.
- التقييم الذاتيّ: يمكن للطلّاب استخدام سجلّات التعلّم لتقييم تعلّمهم وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى دعم إضافيّ.
- الأهداف: يمكن للطلّاب تحديد أهداف تعلّمهم وتسجيل تقدّمهم نحوها.
- الملاحظات: يمكن للطلّاب تسجيل ملاحظات المعلّم أو زملائهم على سجلّات التعلّم الخاصّة بهم، والتي يمكن أن تساعدهم على تحسين فهمهم وأدائهم.

يمكن استخدام سجلّات التعلّم في مجموعة متنوّعة من المجالات الدراسيّة ومستويات الصفّ. وهي تُستخدم لتعزيز المهارات ما وراء المعرفيّة، مثل الوعي الذاتيّ والتنظيم الذاتيّ، ولتشجيع الطلّاب على تولّي مسؤوليّة تعلّمهم. يمكن أن تكون سجلّات التعلّم أيضًا أداة مفيدة للمعلّمين، حيث تزوِّدهم برؤى حول فهم الطلّاب والمجالات التي قد تكون بحاجة إلى دعم إضافيّ.

* * *

التقييم التكوينيّ ضروريّ لتطوير مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلّاب. يعزِّز التقييم التكوينيّ، بتقديم ملاحظات مستمرة للمعلّمين والطلّاب، تنميةَ مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات والتعاون. كما يساعد على بناء الوعي الذاتيّ ومهارات التنظيم الذاتيّ، حيث يُشجَّع الطلّاب على التفكير في تعلّمهم وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى دعم إضافيّ. بالإضافة إلى ذلك، يعزِّز التقييم التكوينيّ تطوير مهارات التواصل، حيث يُمنَح الطلّاب فرصًا لتقديم التعليقات لأقرانهم. وعليه، يعدّ التقييم التكوينيّ أداة رئيسة لتطوير المهارات اللازمة للنجاح في القرن الواحد والعشرين.

سمر زيتون
أستاذة جامعيّة
لبنان

مي أبو مغلي
باحثة
لبنان

مقال

المواطنة التعليميّة - التعلّميّة الرقميّة

حلمي رؤوف حمدان

في ظلّ تطوّر أساليب التعليم والتعلّم وطرقها المعتمِدة على التكنولوجيا تطوّرًا سريعًا، والحاجة إلى تعزيز قطاع التعليم، وتطوير الموارد البشريّة، وصولًا إلى اقتصاد المعرفة، تُعدّ الموارد التعليميّة المفتوحة من الوسائل المهمّة التي تسهّل الوصول إلى المعرفة والإفادة منها. تساعد هذه الموارد على خلق فرص التعلّم والتعليم خلقًا ذاتيًّا، يقوم على التعاون والتشارك مع العالم. الأمر الذي جعل المجال مفتوحًا للإسهام الحقيقيّ في ذلك التطوير، وفق ما يُعرَف بالمواطنة الرقميّة في التعليم والتعلّم.

نسلّط في هذا المقال الضوء على مفهوم المواطنة الرقميّة، وما تقتضيه من أساليب تعليميّة وتعلّميّة إلكترونيّة وموارد تعليميّة مفتوحة، مشيرين إلى ما توصّلت إليه دراسات سابقة من نتائج حول القضيّة المطروحة.

حول المواطنة الرقميّة ومواردها التعليميّة-التعلّمية

تُعرّف المواطنة التعليميّة - التعلّميّة الرقميّة بأنّها ظاهرة تركِّز على استخدام تكنولوجيا المعلومات استخدامًا إيجابيًّا، وفق معايير ضابطة، ومبنية على قيم وأخلاقيّات سامية، من أجل الانخراط بفعّاليّة والمشاركة في المجتمع الرقميّ بشؤونه كافّة. فضلًا عن الإسهام في حلّ مشكلاته وتقديم الخبرات التربويّة، لتكون متاحة أمام الجميع، ولا سيّما في موضوع التقييم من أجل التعلّم، والذي يعني استخدام التقييم أداةً تعلّميّة وتعليميّة (المعهد الوطني للتدريب التربويّ، 2022). الأمر الذي يفتح الباب على مصراعيه للإبداع والابتكار، فالإنترنت اليوم مليء بالمواقع والتطبيقات التي توفِّر أنموذج أدوات تقييميّة وتعلّميّة متاحة الوصول، ويمكن إعادة استخدامها والإفادة منها على نطاق واسع. يقودنا ذلك إلى التعامل مع مصادر وموارد الوصول المفتوح (Open Access)، والوصول الحر (Free Access)، والذي يخطئ الكثيرون في التمييز بينهما. الوصول المفتوح هو وصول حرّ، بينما الوصول الحرّ ليس وصولًا مفتوحًا، والفرق الأساسيّ بينهما أنّ في الوصول المفتوح يمكن الاحتفاظ بنسخ من المحتوى للاستخدام الشخصيّ. تُعدّ الموارد التعليميّة المفتوحة بذلك من أشكال التعليم المفتوح، والتي تهدف إلى تحسين نوعيّة التعليم ورفع جودته. تشجِّع كذلك على الإبداع والابتكار وتعزيز مهارات البحث والتعلّم. وبالتالي، تعدّ من مصادر التعلّم والتعليم المتاحة للمستخدمين وفق شروط النشر المفتوح، ممّا يتيح إعادة استخدامها مع إمكانيّة التعديل عليها، بما يضمن الملكيّة الفكريّة. من أمثلتها الفيديوهات المنشورة وفق ترخيص النشر المفتوح، والألعاب التعليميّة القابلة للتعديل، ومواقع صناعة الفيديوهات التعليميّة على الإنترنت وغيرها (حمدان، 2022). يسعى التربويّون اليوم إلى توظيف التكنولوجيا في التعليم والإفادة منها بأقصى الدرجات، بتوفير تجارب تعليميّة وتفاعليّة يُتبادَل بها الخبرات والتجارب. يتطلّب ذلك توفير الموارد التعليميّة المفتوحة المصادر، والتي أصبحت مطلوبة كثيرًا اليوم، أكثر من أيّ وقت مضى.

أمّا الوصول الحرّ فيعني إمكانيّة الوصول إلى المحتوى من دون قيود أو تكلفة ماديّة، كما تمكن مشاهدة المحتوى وعرضه في مكان نشره فقط، إذ لا يحقّ للمستخدم تنزيل المحتوى أو تعديله أو الاحتفاظ بنسخة شخصيّة منه أو إعادة استخدامه. مثال ذلك، مقاطع الفيديو التي لا تحمل تراخيص النشر المفتوح، والكتب والأبحاث الإلكترونيّة التي لا يُسمَح بتنزيلها والاحتفاظ بنسخ منها. في المقابل، يرتبط الوصول المفتوح بالمحتوى الذي يحمل حقوق ملك عام أو ترخيصًا مفتوحًا، ويوفّر إمكانية الوصول إلى المحتوى من دون قيود أو تكلفة

مادّيّة، ويحقّ للمستخدم تنزيل المحتوى وتعديله والاحتفاظ بنسخة شخصيّة منه، فضلًا عن مشاهدته وعرضه في مكان نشره. من أمثلته مقاطع الفيديو على يوتيوب التي تحمل تراخيص النشر المفتوحة والكتب والدراسات الإلكترونيّة متاحة التنزيل، ومواقع الاختبارات والنماذج التعليميّة التفاعليّة التي يمكن تنزيل نسخ منها وتعديلها وإعادة استخدامها (حمدان، 2022).

التعليم الإلكترونيّ والموارد التعليميّة المفتوحة

بات التعليم الإلكترونيّ اليوم خيارًا استراتيجيًّا، ومسهِمًا رئيسًا في تحقيق التعلّم مدى الحياة. يعتمد ذلك على الممارسة الجيّدة لاستخدام الموارد التعليميّة المفتوحة، والتي تسهِم بدورها إسهامًا كبيرًا في انخراط الطلبة وتفاعلهم وإشراكهم في إنتاج هذه الموارد، ومشاركتها على نحو يدعم تعليم من يأتون بعدهم (غوشة وآخرون، 2022).

تعدّ معرفة طرق تركيب المعلومات وتكييفها وتقييمها، وفق هذا التوجّه في التعليم الإلكترونيّ، أهمّ من طريقة عرضها فقط. يتوافق ذلك مع أهداف التعليم والتدريب في البحث عن أدوات تعلّم جديدة، تسهم إسهامًا فاعلًا في تحسين عمليّة التعليم والتعلّم، ورفع فاعليّتها، وتعظيم أثرها الايجابيّ. ساعدت ثورة الحاسوب والإنترنت في فتح المجالات الواسعة لتحسين نتائج هذه العمليّة ومخرجاتها، حيث يتيح هذا التطوّر التقنيّ الهائل فرصًا مهمّة لكلّ من المؤسّسات التربويّة ومعلّميها وطلبتها، لرفع كفاءة الأداء التعليميّ والتعلّميّ. كما أتاح هذا التطوّر توفّر محتوى تعليميّ كثير ومتنوّع على الإنترنت يسهم في تقوية الإنتاج المعرفيّ، ويجعل الطالب دائم التطوّر، وعالي الدافعيّة، ونشيطًا وفاعلًا.

تكمن هنا ضرورة أن يعمل معلّمونا ومعلّماتنا على تكثيف إنتاجهم تلك المصادر المفتوحة، وترخيصها بالشكل الصحيح، لإتاحتها أمام زملائهم، من أجل تعميم الفائدة وتبادل الخبرة والتأثير الإيجابيّ في مخرجات التعليم ونتاجاته. أمثلة على ذلك، إنتاج فيديو وترخيصه ونشره حول استراتيجيّة تعليميّة فعّالة، أو حول محتوى تعليميّ معيّن، كتحرير فيديو يوضِّح طريقة استخدام نموذج حمدان في التعليم الإلكترونيّ وفق مثال تطبيقيّ، أو فيديو حول طريقة ترخيص مصادر التعليم المفتوحة، أو فيديو مرخَّص كمصدر مفتوح حول طريقة فعّالة في شرح طريقة عمل "المكبس الهيدروليكيّ"، أو فيديو حول طريقة فعّالة في شرح استخدام نظريّة ذات الحدّين في الرياضيّات...

نتائج دراسات سابقة

أظهرت نتائج دراسات سابقة في هذا المجال، منها دراسة حمدان (2022)، ودراسة Isaías (2020) وRebelo، ودراسة Leg Chu (2021)، ودراسة Adibatmaz (2020) وErgün ، أنّ أكثر التحدّيات التي تواجه التعليم الإلكترونيّ تكمن في مستوى انخراط الطلبة فيه. واتّفقت على أنّ الأنشطة التي يستخدمها المعلّم تؤدّي دورًا رئيسًا ومركزيًّا في زيادة مستوى الانخراط، وتؤثِّر في الأداء الأكاديميّ. اتّفقت الدراسات كذلك على أنّ الأنشطة التي تأخذ طابع الألعاب والمسابقات، والتي تشمل استخدام التأثيرات الصوتيّة والمرئيّة تسهِم إسهامًا كبيرًا في رفع مستوى الانخراط في التعليم الإلكترونيّ.

تتوافر الأنشطة بكثرة على شبكة الإنترنت وتعدّ من المصادر التعليميّة المفتوحة. من ضمنها مواقع تقدِّم أنشطة تعليميّة، بمسابقات وألعاب تنافسيّة، مثل مواقع "Quizziz"، "liveworksheets"، "Wordwall"، حيث يمكن استخدامها وتوظيفها للإسهام في زيادة انخراط الطلبة في التعليم الإلكترونيّ. لذلك، وجب العمل على إنتاج العديد من تلك الوسائل والمصادر، على أن تكون مرخَّصة وقابلة للاستخدام المفتوح. من هنا، تنبع أهمّيّة هذه الإضاءة من أهمّيّة تلك المصادر الرقميّة وأثرها وتأثيرها الإيجابيّ في انخراط الطلبة في التعليم الإلكترونيّ، فضلًا عن أهمّيّتها في الإسهام في تحديث المعلومات والمناهج وإثرائها وتبادل الخبرات باستمرار. بالإضافة إلى ما توفّره مصادر التعليم التفاعليّ، باعتبارها مصادر تعليميّة مفتوحة، من تغيير في روتين الحصص الإلكترونيّة، أو حتّى المدمَجة، والتي تُوظَّف التكنولوجيا فيها.

يُضفي ذلك جوًّا من المتعة ويجذب الطلبة، كما يسهِم استخدامها في توفير وقت الطلبة وجهدهم في بيئة التعلِيم الإلكترونيّ والمدمَج، بإعادة استخدام تلك المصادر المنشورة ومتاحة الاستخدام وتعديلها. وذلك نظرًا إلى ما تتمتّع به الموارد التعليميّة المفتوحة من مميّزات كبيرة، تجعلها قادرة على تطوير التعليم والتعلّم. تكمن قيمة هذه الموارد التعليميّة في سهولة استخدامها عندما تكون إلكترونيّة، ممّا يسهل تكييفها من دون إذن المؤلّف صاحب حقّ الملكيّة.

انطلاقًا من ذلك، ندعو جميع زملائنا المعلّمين وزميلاتنا المعلّمات إلى ضرورة العمل على نشر ما ينتجونه من مصادر تعليميّة رقميّة، والعمل على تطوير ما لديهم، ليكون ممتعًا وجاذبًا، وليُشكِّل "بنكًا" من المصادر التي تثري المناهج، وتقدِّم بدائل واسعة لاستخدامها في التعليم بمختلف أنواعه، الإلكترونيّ والوجاهيّ والمُدمَج. ولتحقيق ذلك، يجب العمل على خطوتين، أولاهما تطوير قدرات التربويّين في تصميم تلك المصادر الرقميّة وإنتاجها، من فيديوهات تعليميّة، وألعاب تعليميّة إلكترونيّة، واختبارات إلكترونيّة تفاعليّة، ومقالات، وأبحاث إجرائيّة مُتاحة إلكترونيًّا، وعروض تقديميّة، وغير ذلك من الإسهامات التي تحتاج الى تبنّي سياسات تربويّة تعقد دورات تدريبيّة متخصِّصة، تسهِم في صقل الكفايات والخبرات. أمّا الخطوة الثانية فتكمن في توضيح طريقة ترخيص تلك الإنتاجات الرقميّة، لتصبح مرخَّصة ومفتوحة المصدر، وهو أمر من السهل تنفيذه (يمكن الاطّلاع على خطوات تحقيق الترخيص بالضغط على الرابط الآتي:https://youtu.be/O0EPs7jnJBY)

* * *

في النهاية، يجب أن تتضافر الجهود والخبرات التربويّة معًا في سبيل تحقيق المواطنة التعليميّة - التعلّميّة الرقميّة، والإسهام في تبادل الخبرات والتجارب في سبيل تعظيم جودة التعليم والإفادة منه، لبناء جيل عربيّ قادر على تطويع التكنولوجيا وتوظيفها بالطريقة الأمثل.

حلمي رؤوف حمدان
جامعة عبد الحميد ابن باديس/كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - التربية
فلسطين/ الجزائر

المراجع

- حمدان، حلمي. 2022. مصادر التعليم التفاعليّ المفتوحة ومساهمتها في انخراط الطلبة في التعليم الإلكتروني. *المجلّة العربيّة للمعلومات*. (33).
- غوشة، دعاء وهبة؛ وحمدان، حلمي رؤوف؛ وعلي، نجلاء فتحي؛ وعامر، خلود حمدان؛ والجمل، حنان أحمد؛ والديك، سامية عمر. (2022). *نحو معلّم فاعل في التعليم الوجاهيّ والإلكترونيّ*. إصدارات ترشيد التربويّة.
- المعهد الوطني للتدريب التربويّ. (2022). *المجمّع التدريبيّ الثامن في المادّة التدريبيّة الخاصّة ببرنامج الدبلوم المهنيّ المتخصّص في التعليم*.
- Rebelo, S., and Isaías, P. (2020). Gamification as an Engagement Tool in E-Learning Websites. *Journal of Information Technology Education. 19* (1). 833854-.
- Ergün, E., & Adibatmaz, F. B. K. (2020). Exploring the Predictive Role of E-Learning Readiness and E-Learning Style on Student Engagement. *Open Praxis. 12* (2). 175189-.
- Li, X., & Chu, S. K. W. (2021). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability. British *Journal of Educational Technology. 52* (1). 160178-.

مقال | مترجم

أنمـوذج اسـتقرائيّ لتدريـس اللغـات العالميّـة

أليساندرو ديجياكومو

يمكن للمعلّمين إعداد دروس تُشرك الطلّاب في الدرس، وتُحوّلهم إلى متعلّمين نشطين، من أجل تحسين فهمهم آليّة عمل اللغات.

بقلم: أليساندرو ديجياكومو

يتحوّل الطلّاب، بفضل النهج الاستقرائيّ لتدريس لغة أجنبيّة، إلى متعلّمين نشطين، يوظّفون ما اكتسبوه من معارف قبليّة ومعلومات ثقافيّة، فضلًا عن مهارات الاستنتاج والاستدلال. يفهمون، نتيجة ذلك، فهمًا أفضل، آليّة عمل اللغة.

تتحدّد هذه المنهجيّة في ستّ مراحل أو لحظات، تتمثّل في: التحفيز، والتوسيع، والتحليل، والتركيب، والتفكير، والتحقّق. سأوجّهك بإسهاب في كلّ مكوّن، وأقدّم لك مقترحات طريقة تنفيذه.

ستّ مراحل لتعلّم اللغة العالميّة الاستقرائيّ

1. التحفيز

تخيَّر نصًّا (مرئيًّا أو مكتوبًا أو مسموعًا) ليكون محور الدرس. ليكنْ نصًّا موثوقًا، مثل مقتطف من كتاب، أو مقالة من مجلّة، أو قصيدة. يمكنك تعديله قدر الإمكان ليُناسِب طلّابك.

ابدأ الحصّة الدراسيّة بنشاط إحماء لتكسير الجمود وجعل الطلّاب يفكّرون ويتحدّثون، ثمّ ابدأ باستخلاص معارفهم العامّة وطريقة فهمهم الأمور. ليس الهدف من هذه المرحلة تقديم إجابات صحيحة أو غير صحيحة، وإنّما إثارة اهتمام الطلّاب وحثّهم على المشاركة.

لنفترض أنّك اخترت مقتطفًا من كتاب ضمن سلسلة هاري بوتر (Harry Potter)، أظهِر صورةً لشخصيّة هاري بوتر على السبّورة باستخدام الـ"بروجكتر"، واسأل الطلّاب عمّا يعرفونه عن تلك الكتب أو عن أجناس الخيال العلميّ والفنتازيا. إذا كان النصّ الذي اخترته يصف كيفيّة إعداد لون من ألوان الطعام، استخدم صورًا لأطعمة مختلفة، واطلب إلى الطلّاب ذِكرَ بعض الأطعمة من ثقافاتهم. ستساعد هذه الخطوة في تطوير سياق النصّ الذي سيقرأه جميع الطلّاب لاحقًا.

2. التوسيع

في مرحلة التوسيع، ينتقل الطلّاب من الأنشطة التمهيديّة إلى معالجة النصّ، ما يعني أنّهم يتعاملون مع النصّ جزءًا من كلّ. بعد قراءة النصّ، أو الاستماع إليه عدّة مرّات، يجيب الطلّاب على أسئلة الفهم. الهدف هو نقل الطلّاب من الفهم السطحيّ للنصّ إلى فهم أدقّ وأعمق.

تعدّ أسئلة صحيح/ خطأ، أو أسئلة الاختيار من متعدّد، وتمارين المطابقة، وملء الفراغات، من بين أنشطة البدء التي قد يُطلَب إلى الطلّاب إنجازها. يُكلَّف الطلّاب بعد ذلك بمهمّات أصعب، مثل إعادة ترتيب المعلومات، وكتابة النصّ الذي يسمعونه، وتحرير الملخّصات. على سبيل المثال، بعد قراءة وصفة الطعام بصوت عالٍ، اطلب إلى الطلّاب تدوين الخطوات بالترتيب الصحيح، أو كلّفهم بمهمّة تدوين سلسلة الأحداث التي ينطوي عليها مقتطف أدبيّ. من الأهمّيّة بمكان أن يفهم الطلّاب النصّ ليطبّقوا ما تعلّموه في الخطوات الآتية.

3. التحليل

يجب على الطلّاب، في هذه المرحلة، استخدام معرفتهم المرتبطة بالسياق، للغوص أكثر في نصّ البداية، وتحديد البُنى النحويّة والصرفيّة. يحتوي نصّ البداية على القواعد التي سيتعلّمها الطلّاب في الدرس. لا تُقدِّمها لهم تقديمًا مباشرًا، وإنّما يجب عليهم استنتاجها. سيبدؤون بتخمين البُنى التركيبيّة. كلّف الطلّاب بمهمّات، مثل ملء الفراغات في الفقر، أو إعادة صياغة نصّ، أو إجراء الإملاء، أو قراءة النصّ بتمعّن وتلخيصه، أو تحديد خصائص النصّ الرئيسة. اسأل، بعد ذلك، مثلًا، عن سبب استخدام بنية نحويّة محدّدة في جملة معيّنة، ثمّ قيِّم مدى استيعاب الطلّاب بمناقشة صفيّة جماعيّة.

4. التركيب

في مرحلة التركيب، يُكَلَّف الطلّاب بمهمّات تتطلّب منهم تطبيق قواعد النحو، وتصريف الأفعال التي تعلّموها من نصّ البداية. يمكن توظيف نشاط ملء الفراغات ليتمرّن الطلّاب على استخدام صيغ الفعل نفسها المستعمَلة في وصفة الطعام. اطلب إلى الطلّاب تغيير أسلوب المقتطف الأدبيّ من الأسلوب الوصفيّ إلى الرسميّ أو العاميّ، لبيان فهمهم كيفيّة استخدام اللغة، لأجل غرض معيّن أو في موقف تواصليّ محدّد.

5. التفكير

يسمح هذا الجزء من الدرس للطلّاب بالتفكير في المحتوى، وتعميق فهمهم له في الفصل الدراسيّ. يمكن أن يُطلَب إليهم شرح وظيفة الجمل البلاغيّة في وصفة الطعام. قد تُقدَّم لهم مجموعة من الجمل ويُطلَب إليهم تحديد ما يحتوي منها على معلومات أو توجيهات أو نصائح. يمكن أن يُطلَب إلى الطلّاب المقارنة بين طريقة استخدام اللغة في كلّ نصّ، بمشاهدة المشهد الذي يصفه المقتطف الأدبيّ في اقتباس سينمائيّ.

يكتسب الطلّاب فهمًا أعمق بالتفكير، بدلًا من التعلّم عن ظهر قلب، وفق تدريب أنموذجيّ على قواعد النحو، لأنّه يتوجّب عليهم استعمال المعارف السياقيّة، بالموازاة مع قواعد اللغة التي تعلّموها.

6. التحقّق

تحقَّق، في هذه المرحلة، من فهم الطلّاب الدرس، بالسماح لهم بتبادل أفكارهم حول الحصّة الدراسيّة. دوِّن النقاط الرئيسة، وصحِّح كلّ فهم مغلوط بشأن الدرس، وامنحهم فرصة لتوسيع نطاق تعلّمهم. يمكن تكليف الطلّاب بمهمّات، مثل كتابة وصفة الطعام المفضّل لديهم، أو إتمام القصّة حيث توقّف السرد في النصّ المقتطف.

* * *

يعدّ النهج الاستقرائيّ لتعلّم اللغة بديلًا عن الإلقاء في الصفّ التقليديّ، ذلك أنّ النهج الاستقرائيّ يؤمن بدور الثقافة الحاسم في تعليم اللغة. هو نهج متعدّد الأوجه، لا يعتمد على المعلّم لتزويد الطلّاب بالمعرفة، وإنّما يشجّعهم على اكتشاف الأشياء بأنفسهم، ويحفّز أعدادًا من المتعلّمين للانخراط في أنشطة الفصل الدراسيّ.

Originally published (September 28, 2022) on Edutopia.org. [An Inductive Model for Teaching World Languages in Middle and High School | Edutopia] 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

يُستخدَم مصطلح "الازدواجيّة اللغويّة" في اللسانيّات، للدلالة على وضع لغويّ يُستعمَل فيه مستويان مختلفان من اللغة لأغراض مختلفة. يشير العديد من اللغويّين إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة تُعنَى مباشرةً بتنوّعين لغويّين متمايزين في لغة واحدة، يؤدّيان وظيفتين مختلفتين: تنوّع غير رسميّ يُستخدَم عادةً للتواصل الشفهيّ في البيت والأسرة وأوساط العمل اليدويّ وتأدية الأغراض اليوميّة، يتمثّل في اللهجات المحكيّة، وتنوّع رسميّ يُستخدَم لمعظم الأغراض الرسميّة المكتوبة والمنطوقة في الدين والتعليم والإدارة وغيرها من المظاهر الثقافيّة والإعلاميّة، يتمثّل في اللغة الرسميّة المعتمدة (Costello, 2002). يخلق تخصيصُ كلّ صورة لغويّة على حدة، للتعبير عن مجموعة من السلوكات والمواقف والقيم، تكاملًا اجتماعيًّا وثقافيًّا، فيحصل تفاعل تكامليّ بين اللغة المُمَعيَرَة وتنوّعاتها (غاليم، 2013).

بالمقابل، تُعرَّف الازدواجيّة اللغويّة بأنّها تنافس بين تنوُّعَي لسان واحد، أحدهما عالي التصنيف ولكنّه غير شائع، والآخَر منخفض التصنيف ولكنّه عامّ وشائع. في اللغة العربيّة، تُشكِّل الازدواجيّة اللغويّة تعدّدًا لغويًّا داخليًّا بين الفصحى (نظام لغويّ مُعرَب) والعامّية (تنوّع لغوي سقط منه الإعراب سقوطًا شبه كلّيّ)، يؤثّر في مناحي التعبير بين لغة الخاصّة والعامّة، ويخلق بينهما علاقات مختلفة قد يشوبها التوتّر حينًا، والتكامل

الازدواجيّة اللغويّة "Diglossia"

أحيانًا، ناهيك عن ارتباطه بمفهوم الهويّة والذات والارتباط الواقعيّ بالماضي والحاضر. الازدواجيّة اللغويّة تفاعل داخل جدران البيئة الواحدة واللغة الواحدة، تختلف عن الثنائيّة اللغويّة "Bilingualism"، والتي تُشكِّل بدورها صراعًا خارجيًّا بين لغتين مختلفتين من حيث المنشأ، كالعربيّة والفرنسيّة في بلاد المغرب العربيّ (عباس، 2022).

بالعودة إلى اللغة العربيّة وموضوع الازدواجيّة اللغويّة، تتداخل العوامل والظروف، وينقسم الدارسون إلى حزبين يندر أن نرى من يحاول التوفيق بينهما؛ بين رافض العاميّات رفضًا مطلقًا، ولائم الفصحى لومًا متعصّبًا. الأهمّ من ذلك أنّ إيلاء هذا الموضوع الأهميّة اللازمة يرسي بثقله على تصنيف هويّة متعلّم اللغة في المدرسة: أهو ابن اللغة أم دارسها لغةً ثانيةً. يؤثّر ذلك، بالطبع، في تركيب المناهج وتوجّهات التدريس والتقييمات والتوقّعات (منذر، 2016). ليست مشكلة ازدواجيّة اللغة العربيّة بين الفصحى والعاميّة أمرًا جديدًا أو طارئًا، إذ كان هناك دائمًا حوار لحلّ هذه المشكلة، بين من يدعو إلى الانتقال من العاميّة إلى الفصحى، حتّى في المعاملات اليوميّة بدعوى أنّه انتقال من الأمّيّة إلى العلم والمعرفة، ومن يرى أنّ اللغة العربيّة الفصحى لغة متخلّفة لا تُجاري العصر ومتطلّباته التعبيريّة والفكريّة، وأنّها لغة متخلّفة عن الركب وجامدة، وبالتالي، يلزم اعتماد العاميّة في مجالات الثقافة كلّها، بما فيها التعليم المدرسيّ (ريمان ودرويش، 2008).

المراجع

- ريمان، إيمان ودرويش، علي. (2008). *بين العامّيّة والفصحى: مسألة الازدواجيّة في اللغة العربيّة في زمن العولمة والإعلام الفضائيّ*. شركة رايتسكوب المحدودة.
- عباس، وعد. (2022). *البُعد النفسيّ في الشعر الفصيح والعامّيّ: قراءة في الظواهر والأسباب*. مؤسّسة هنداوي.
- غاليم، محمّد. (2013). اللغة والهويّة في ضوء النظريّة السياسيّة. في: *اللغة والهويّة في الوطن العربيّ*. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات.311-340.
- منذر، إميل. (2016). *اللغة العربيّة الفصحى: مشكلاتها ومشاريع تيسيرها*. دار النهضة العربيّة.
- Costello, R. j. (2002). German in New York. In O. Garcia & J. A. Fishman. *The Multilingual Apple Languages in New York City.* Mouton de Gruyter. 71-91.
- Garcia, O., and Schiffman, H. (2006). Fishmanian Sociolinguistics-1949 to the Present. In O. Garcia et al. *Language Loyalty, Continuity and Change: Joshua A. Fishman's Contributions to International Sociolinguistics.* MULTILINGUAL MATTERS LTD. 3-68.

كلفــة التعليــم فــي لبنــان
إنفـاق الخزينة وإنفاق المجتمع

أصدر مركز الدراسات اللبنانيّة في نيسان/ أبريل 2023، في خضمّ الأزمة الاقتصاديّة الشديدة التي شهدها لبنان وأضرّت أيّما إضرار بقطاع التعليم، **تقريرًا بعنوان "كلفة التعليم في لبنان: إنفاق الخزينة وإنفاق المجتمع"**. جاء هذا التقرير ليقدّم مُخرجات اللقاء الأوّل ضمن سلسلة حوارات حول مستقبل قطاع التعليم في لبنان، حملت عنوان "خطوات نحو استعادة التعليم في لبنان: كلفة التعليم".

كشف التقرير عن الفجوات التي تحُول دون التوظيف الفعّال للموارد واستخدامها في بناء نظام تعليميّ جيّد وعادل ومُنصف، في ظلّ تحدّيات اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة خطيرة. وجاء في أربعة فصول، هي: إنفاق الخزينة على التعليم، وإنفاق الخزينة والمصالح العامّة على التعليم الخاصّ، وإنفاق المجتمع على التعليم الخاصّ، وفعاليّة الإنفاق على التعليم وجودة المُخرجات.

أشار التقرير في الفصل الأوّل، إلى أنّ الإنفاق على التعليم من الخزينة العامّة، وفق موازنة 2018، بلغ ما يقارب 2 مليار دولار (ضمنها الهبات والقـروض والمساعدات العينيّة)، مؤكّدًا على أنّ هذا التمويل الضخم للتعليم لا يستفيد منه سوى 30% من تلاميذ لبنان في القطاع الرسميّ، وجزءٌ من التلاميذ اللاجئين، بينمـا 70% مـن التلاميذ المستفيدين ينتسبون إلى القطاع الخاصّ، وهو قطاع أكّد التقرير أنّه يستنزف العائلات كما يستنزف خزينة الدولة. وأشار التقرير إلى أنّ تدفّق أموال الجهات المانحة والمساعدات الطارئة والعينيّة الموجَّهَة لتطوير التعليم والبُنى التحتيّة والنظُم الإداريّة، والمناهج، والوزارة والمركز التربويّ، لم تؤثر إيجابًا في مخرجات التعليم ونتائج الاختبارات الدوليّة حيث احتلّ لبنان، سنة 2018، المرتبة الأخيرة بين الدول العربيّة في الاختبارات الدوليّة التي تجريها منظّمة التعاون. واستمرّت مُخرجات التعليم في التراجع، ولا سيّما في القطاع الرسميّ بعد سنتين من الإغلاق بسبب جائحة كورونا، وفشلت الحلول الحكوميّة في ضمان استقرار السنوات الدراسيّة.

في الفصل الثاني، سجّل التقرير أنّ الخزينة العامّة تُنفق سنويًّا على التعليم الخاصّ، ما يقارب الـ800 مليون دولار (ضِمنَها حصّة المصالح العامّة التي يدفعها المواطنون/ات على شكل ضرائب ورسوم على الخدمات، أو مساهمات الدولة في صناديق التعاضد). وكشف التقرير أنّ مساهمات الخزينة، في تمويل جزء كبير من التعليم الخاصّ، تكون تحت مسمّيات مختلفة أبرزها التقديمات المدرسيّة، وصناديق التعاضد، ما يقود إلى التفكير في التوزيع المُنصف لهذه التقديمات، ومَن يفيد منها في ظلّ ضعف الرقابة والمحاسبة والتشوّهات التي لحقت بالنظام التعليميّ.

قارن التقرير في الفصل الثالث بين إنفاق المجتمع على التعليم الخاصّ المجانيّ، وإنفاقه على التعليم الخاصّ غير المجانيّ، مسجّلًا أنّ الإنفاق السنويّ على التعليم الخاصّ المجانيّ يبلغ 233 مليون دولار، مقابل 2000 مليون دولار على التعليم الخاصّ غير المجانيّ. واللافت للانتباه، حسب التقرير، ارتفاع أرباح التعليم الخاصّ غير المجانيّ والتي تصل إلى ثلث الموازنة المدرسيّة من الأقساط (ما لا يقلّ عن مليار دولار سنويًّا)، على الرغم من اعتبار هذه المدارس من طرف وزارة التربيّة مؤسّسات غير ربحيّة (وإعفائها من الضرائب على الأرباح وعلى القيمة المضافة). ويؤكّد التقرير أنّ هذه المدارس تُزوّر أرقام ميزانيّاتها السنويّة تفاديًّا لأيّ مساءلة قانونيّة. وما يزيد الوضع تعقيدًا أنّ الخزينة العامّة تُنفق نحو 900 مليـون دولار سـنويًّا (من خلال التقديمات المدرسيّة وصناديق التعاضـد وإيجارات المباني ومخصّصات المـدارس المجانيّة) لدعم القطاع الخاصّ، وهذا الرقم يوازي ما تنفقه وزارة التربيّة على التعليم ما قبل الجامعيّ، ويؤكّد التقرير أنّ هذا التوزيع غير منصف، ويسهم فـي توسيع الهـوّة التعليميّة والاجتماعيّة بين فئات المجتمع اللبنانيّ.

قدّم التقرير في الفصل الرابع بعض المؤشّرات التي توضّح إخفاق السلطة السياسيّة في تحقيق الإنفاق الفعّال على التعليم، وتدنّي مخرجات التعليم بالنظر إلى الكلفة العاليّة التي يدفعها المواطن مباشرة، أو من خلال الخزينة العامّة. ولاختبار فعاليّة الإنفاق على التعليم، راجع التقرير ثلاث ركائز تعتمدها الجهات المانحة ووزارة التربيّة دليلا على تحقّق أهداف التعلّم الواردة ضمن خطّة التنميّة 2030، والتي صادق عليها لبنان. تمثّلت الركيزة الأولى في مدى تحقيق التعليم في لبنان فرصًا منصفة للحصول على التعليم، وتضمّنت مسألتي البنى التحتيّة المدرسيّة والتسرّب المدرسيّ. والركيزة الثانيّة تمثّلت في مدى تحسّن جودة التعليم من خلال فعاليّة سنوات التعلّم في لبنان، وتحليل نتائج الاختبارات الدوليّة (تيمز وبيزا TIMSS & PISA)، وفقر التعلّم، والمناهج الجديدة والخطّة الخمسيّة للنهوض بالتعليم، وأيّام التدريس الفعليّ في لبنان مقارنة بدول منظّمة التعاون الاقتصاديّ للتنميّة. أمّا الركيزة الثالثة فتمثّلت في مدى تعزيز الأنظمة في وزارة التربيّة.

خلُص التقرير إلى أنّ ثمة مساعٍ من جهات معيّنة للتغلغل في النظام التعليميّ القائم، من خلال إقرار تشـريعات تعطّل فعاليّة النظـام التعليميّ الرسميّ القائم، وتهمّشه، للدفع به في مسار الخصخصة والأدلجة. ما يؤكّد أنّ السياسة التي تتبعها الـوزارة والسـلطة السياسـيّة هي من عوامل تدمير قطاع التعليم في لبنان وخسارته لمكتسباته التي راكمها لعقود. وشدّد التقرير في الختام على الدور الذي يمكن أن تؤدّيه المدارس الرسميّة في تحقيق أهداف التنميّة المسـتدامة 2030، والنهوض بقطاع التعليم.

CLS
Centre for Lebanese Studies
مركـز الدراسـات اللبنـانيـة

مؤسّسة الطاهر السبتي
Tahar Sebti Institution

النشأة والهدف

مؤسّسة الطاهر السبتي (TSI) هي مؤسّسة مغربيّة غير حكوميّة، ذات منفعة عامّة. تعمل، منذ سنة 1953، على ترويج أنموذج مغربيّ للتعليم والتدريب الجيّد، يقوم على مفهوم المواطنة والاندماج والابتكار. تسهِم المؤسّسة في إدماج الطلّاب ذوي الدخل المنخفض إدماجًا اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وتدعم المؤسّسة، في إطار أنشطة التوجيه والإدماج، الأطفال المعوزين والمعوَّقين، بالتعليم الشامل وخدمات الدمج المدرسيّ الداعمة للعائلات والمؤسّسات (فصول التعليم الشامل، ومؤسّسات متخصّصة، ومنظّمات غير حكوميّة) الراغبة في الترحيب بالطلّاب ذوي الإعاقة.

لا يتوقّف عمل مؤسّسة الطاهر السبتي الدؤوب مهما صعُبت الأوضاع؛ فهي تراهن دائمًا على أهميّة التفاعل البنّاء، والعمل الإبداعيّ، وروح الفريق، والتضامن، في تجسيد رؤيتها وتحقيق رسالتها وأهدافها. تلتزم بالإسهام في التجديد التربويّ بابتكاراتها في مجال التعليم والاقتصاد ورأس المال البشريّ والإدماج والتضامن.

شعار المؤسّسة

التعليم الجيّد الشامل هو مفتاح التنمية الشاملة في المغرب.

رؤيتها

تقديم أنموذج شامل مبتكَر واجتماعيّ مستدام، يعزِّز المساواة في الوصول إلى تعليم الأطفال والمهنيّين والشباب، بغضّ النظر عن القدرة أو الخلفيّة الاجتماعيّة أو الجنس، بالروافع العمليّة.

رسالتها

تسعى مؤسّسة الطاهر السبتي إلى خلق جوّ تسوده البهجة والتفاعل الإيجابيّ في صفوف الأطفال أو فريق العمل، بوعي الحاجات المُعلَنة والخفيّة لكلّ الأطراف المشارِكة في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة، وتشخيصها، وتحليل النتائج وفهمها، وتقاسم الأسئلة المُقلِقة، واقتراح الحلول، وتطبيقها، وإعادة تحليلها، من أجل الوصول إلى الممارسات التربويّة الفضلى، القائمة على الشموليّة والاستقلاليّة والمسؤوليّة.

برامج المؤسّسة المُبتكَرة

التعليم

يمتدّ هذا البرنامج التعليميّ الشامل من روضة الأطفال إلى المدرسة الابتدائيّة، ويرحّب بالطلّاب المحرومين وذوي القدرات الخاصّة.

التدريب

برنامج تدريبيّ معتمَد يُعالِج نقص الموارد البشريّة في نظام التعليم العامّ، ويستهدف الأشخاص في وضعيّة هشّة، مثل الشباب والنساء، لضمان اندماجهم المهنيّ.

الدعم الاجتماعيّ والنفسيّ والطبيّ

تدمج مؤسّسة الطاهر السبتي في نهجها التعليميّ الدعم الطبيّ والنفسيّ والاجتماعيّ المُصمَّم لكلّ الطلّاب، طوال رحلتهم التعليميّة. تُعدّ المساعدات النفسيّة والحركيّة وعلاج النطق أمثلةً على المساعدة التي يستفيد منها الطلّاب والمتدرّبون.

المُنجَزات

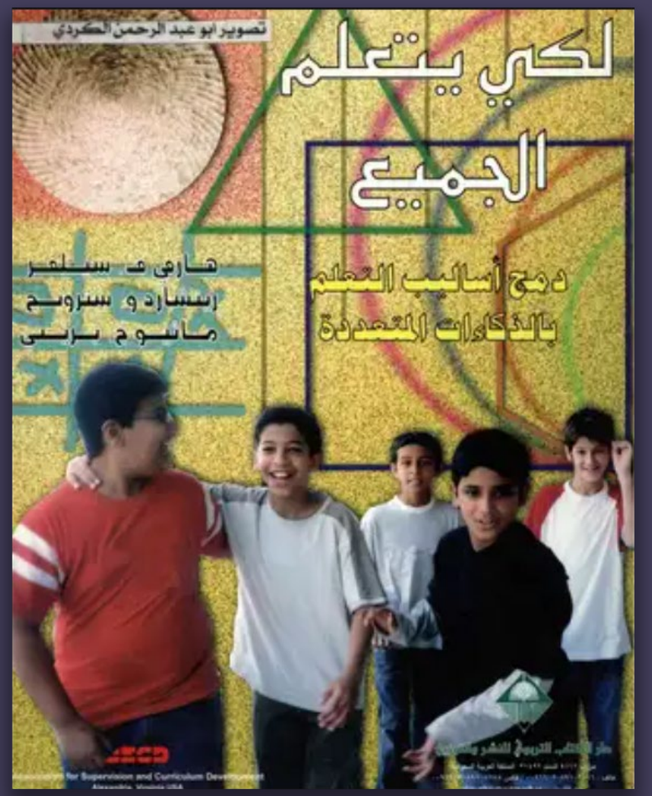
على صعيد برنامج التربيّة والتعلّم

- يستفيد كلّ سنة أكثر من 500 طفل وطفلة من خدمات المؤسّسة.
- يستفيد من خدمات المؤسّسة 80% من الأطفال المتمدرسين من أوساط اجتماعية هشّة.
- يستفيد من خدمات المؤسّسة 50% من الفتيات ضمن مجموع المتمدرسين.
- نسبة المؤسّسة من الهدر المدرسيّ أو التسرّب المدرسيّ على صعيد المؤسّسة هي 0%، مقابل 1.9% على الصعيد الوطنيّ.
- الدمج الشامل لما يعادل 15% من الأطفال ذوي القدرات الخاصّة (أطفال في وضعيّة إعاقة).
- ابتكار أكثر من 200 أداة بيداغوجيّة.
- انتقال المتعلمين والمتعلمات إلى السلك الإعداديّ بمعدل 100%، مقابل 77.5% على المستوى الوطنيّ.
- على صعيد برنامج التكوين والتدريب
- تلقّى التكوين منذ سنة 1992، أكثر من 1700 متدرّب ومتدرّبة.
- اعتماد 3 برامج للتكوين الأساسيّ أو المستمرّ (يشمل مربّيات التعليم الأوليّ، ومرافقات الحياة المدرسيّة، ومعلّمات السلك الابتدائيّ).
- يُمثِّل معدّل التوظيف في مؤسّسات رائدة، في الأشهر الثلاثة التالية للتكوين، نسبة 85%.
- تُمثِّل نسبة النساء المستفيدات من التكوين 96% من مجموع المستفيدين.

على صعيد برنامج المواكبة المدرسيّة

وصل عدد المستفيدين من خدمات مركز التتبّع والدعم النفسيّ والاجتماعيّ والطبيّ 130 مستفيدًا ومستفيدة خلال سنة 2022، في مجالات تخصّصيّة متعدّدة (اختصاصيّة النطق، واختصاصيّة الحسّ-حركيّ، واختصاصيّة نفسيّة، ومربّي متخصّص في الرياضة الخاصّة، ومتخصّص في الأنشطة التربويّة الخاصّة بالأطفال ذوي القدرات الخاصّة).

"لكي يتعلّم الجميع"



يقدّم كتاب "لكي يتعلّم الجميع" ملخّصًا وافيًا لنظريّتي Howard Gardner في الذكاءات المتعدّدة، وCarl Jung في أساليب التعلّم، ويربط بين النظريّتين معًا. في ما يلي أهمّ الأفكار الرئيسة، والآراء التي تناولها الكتاب.

تقديم الذكاءات المتعدّدة

بدأ الكاتب بطرح الجدل القائم حول مفهوم الذكاء في التاريخ، حيث بدأ بتعريف الذكاء كما ورد في القاموس، إذ يُعرَّف بأنّه "القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، ملكةِ الفكر والمنطق وقوى العقل العليا". يجد الكاتب هنا قصورًا في هذا التعريف الذي لا يوفِّر معلومات وتفاصيل كافية، ممّا دعاه إلى طرح طريقة Gardner للتوصّل إلى مفهوم الذكاء البشريّ الذي أشار إلى وجود أنواع مختلفة من العقول والقدرات. وبالتالي، يمكن صياغة تعريف الذكاء بأنّه القدرة على حلّ المشكلات وتوليدها، والتي تواجه المرء في الحياة الحقيقيّة، والقدرة على صنع خدمة أو تقديمها تثمينًا لثقافة المرء. تعمّق Gardner أكثر في الذكاء وقسّمه إلى ثمانية أنواع:

1. ذكاء لغويّ - لفظيّ يتمثّل في القدرة على التحكّم بالكلمات لأغراض عديدة، مثل المناظرة والإقناع.
2. ذكاء رياضيّ - منطقيّ يظهر عادةً في قدرة الإنسان على إيجاد الأنماط، وربط السبب بالنتيجة، وإجراء التجارب المُتحكَّم بها، وإنشاء المتتابعات.
3. ذكاء مكانيّ - بصريّ يتضمّن قدرة عالية على الملاحظة والخلق.
4. ذكاء موسيقيّ يتطلّب القدرة على فهم الآراء الموسيقيّة وتقديرها وتشكيلها.
5. ذكاء حركيّ - جسمانيّ يتمتّع أصحابه بقدرتهم على تأدية حركات جسمانيّة دقيقة بسهولة نسبيًّة.
6. ذكاء اجتماعيّ نجده واضحًا لدى الأشخاص الاجتماعيّين القادرين على التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم.
7. ذكاء شخصيّ يظهر في القدرة على الوصول إلى مشاعر المرء الذاتيّة وحالاته العاطفيّة أو الانفعاليّة.
8. ذكاء طبيعيّ يُعرَف الأشخاص الذين يتمتّعون به بملاحظة الأنماط والمعالم والأشياء الخارجة عن المألوف، وبمهارتهم في تبويب الأشياء الطبيعيّة وتصنيفها.

يشير Gardner إلى امتلاك جميع الناس هذه الذكاءات كلّها، واستخدامها في أوضاع وسياقات مختلفة. لكنّ معظم الناس يظهرون قدرة عالية في ذكاء واحد أو اثنين، وهذه الذكاءات قابلة للتعديل والتعليم. ويتطرّق بعدها Gardner إلى الحديث عن بعض الطرق لمعالجة الذكاءات المتعدّدة وتطبيقها في غرفة الصفّ، مثل إدخال برامج الألعاب الرياضيّة والموسيقيّة والفنّيّة ضمن مناهج المدرسة.

تقديم أساليب التعلّم

بدأ الكاتب هذا الفصل بتعريف مفهوم الأبعاد الرباعيّة، طريقةَ تفكير في الفروق الفرديّة بين الناس، وقدّم توضيحًا من العالم السويسريّ Carl Jung عن أبعاد الشخصيّة الأربعة المتمثّلة في الإحساس والتفكير والشعور والحدس، أطلِق عليه دالّة مانداﻻ. أمّا أساليب التعلّم الأربعة، وفق هذه النظريّة، فهي:

1. أسلوب الإتقان الذي يتّصف فيه المتعلّمون بالكفاءة والاهتمام بالنتائج ويفضّلون العمل على الكلام.
2. أسلوب الفهم الذي يتّصف فيه المتعلّمون بحبّهم استطلاع الأفكار، واهتمامهم بالنتائج بعيدة المدى.
3. أسلوب التعبير الذاتيّ الذي يتّصف فيه المتعلّمون بالجرأة، ورغبتهم باستكشاف حلول جديدة للمشكلات ومناقشة المعضلات الأخلاقيّة.
4. أسلوب بين - شخصيّ يتّصف فيه المتعلّمون بحساسيّتهم تجاه مشاعر الناس، وتفضيلهم التعلّم عن الأشياء التي تؤثّر مباشرةً في حياة الناس، بدلًا من الوقائع أو النظريّات غير الشخصيّة.

المنهج المتكامل والتدريس المتكامل

طرح الكاتب حقائق واقعة في المدارس، مثل شعور المعلّمين بالضغط الكبير نتيجة التفكير بضرورة إنهاء المنهج الدراسيّ، وتركيز المدارس على الذكاءين اللغويّ - اللفظيّ والرياضيّ - المنطقيّ. الأمر الذي يشكّل صعوبة أمام الطلبة ذوي الأساليب والذكاءات الأخرى في ربط ما يتعلّمونه بما يتحلّون به من ذكاءات وأساليب. وأولى خطوات التكامل هي تدقيق المنهج وإعادة ترتيبه، والتي تتمّ وفق خمس خطوات:

1. تحديد الأهداف المراد تحقيقها.
2. كتابة قائمة بمهمّات التقييم والأنشطة التعليميّة.
3. استخدام جدول أساليب التعلّم - الذكاءات المتعدّدة لتحليلها في المنهج.
4. تحديد أنواع الذكاءات والأساليب التي يحتاج إليها المعلّم في تعليمه.
5. مراجعة الأفكار وتنفيذها، والإفادة من التغذية الراجعة التي يقدّمها المعلّمون.

تطرّق الكاتب بعدها إلى تقييم الطلّاب السائد في معظم المدارس، والذي غالبًا ما يكون بالاختبارات التي تركّز على معرفة مدى إلمام الطالب بالمعلومات المتضمّنة في المواد الدراسيّة. يؤكّد الكاتب على ضرورة وجود نظام تقييم متكامل يوجّه المشكلات والأسئلة الواقعيّة التي تمثّل ما تعلّمه الطلّاب في المدرسة.

تعليم الطلّاب أساليب التعلّم والذكاءات المتعدّدة

طرح الكاتب مجموعة من الطرق التي استخدمها المعلّمون في تعليم الطلّاب عن أساليب التعلّم، منها:

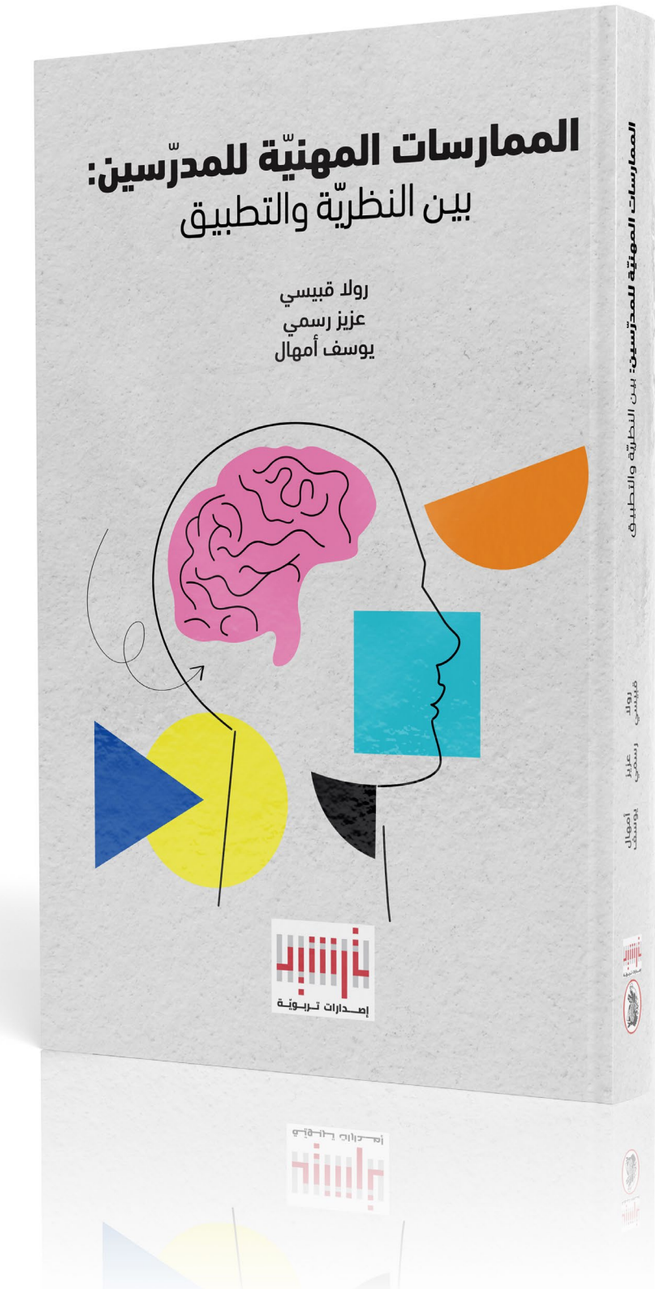
- أسئلة في الأسلوب: حثّ المعلّم طلّابه على تجريب أنشطة أو أسئلة عن كلّ نوع من أساليب التعلّم (اتقان، فهم، بين - شخصيّ، تعبير ذاتيّ)، ثمّ الطلب إليهم أن يتأمّلوا في التفكير الذي استخدموه لإكمال الأنشطة أو الإجابة على الأسئلة.
- عرض عمليّ: التعلّم بالحواس الخمس، كما يمكن التعلّم بالحاسّة السادسة (الحدس).
- دراسة حالة: قراءة الطلّاب أوصاف أساليب التعلّم الأربعة.

أمّا الطرق التي استخدمها المعلّمون في تعليم الطلّاب عن الذكاءات المتعدّدة، فمنها تكليفهم بمهمّات تتطلّب استخدام ذكاءات مختلفة، ثمّ تأمّلهم في عمليّتهم التعلّميّة. يمكن كذلك استخدام أوصاف الطلبة ودراسة الحالة التي تؤكِّد الذكاءات، بدلًا من أساليب التعلّم.

أحلام المعمريّة ونورة الغابشيّة
معلّمتا رياضيّات
سلطنة عُمان

اقتباس ـ تربـويّ .

تقنيّة المواجهة الذاتيّة وتقنيّة المواجهة مع الآخر



تُعدّ هذه الأداة من الأدوات الإبداعيّة المبتكرة إنْ طبِّقت بشكلها الصحيح. يقوم المدرّس بتصوير حصّة دراسيّة كاملة يختارها بنفسه، بهدف تمكينه من التأمّل في ممارساته، وتقييم أدائه بهدف تطويره. أمامنا هنا خياران:

- الخيار الأوّل هو المواجهة الذاتيّة، وهذا مستوحى من Laurens (2015) ، أي أن يقوم المدرّس، بعد التصوير، بمشاهدة الفيلم بمفرده، والتنبّه إلى نقاطٍ معيّنة يودُّ رصْدها، مثل رصد حركة الصفّ، والانضباط، واسترساله في الكلام، أو نسبة كلامه بالنسبة إلى كلام المتعلّمين، وتحفيزه المتعلّمينَ ودمجه إيّاهم، وإدارته الوقتَ، أو أيّ مجال آخر يشعر أنّه يحتاج إلى تقييم. من المهمّ، والحال هذه، أن يحدّد المدرّس مجالات معيّنة للتنبّه إليها قبل مشاهدة الفيلم، وأن يشاهده بعينٍ فاحصةٍ وناقدةٍ، من دون الادّعاء أنّ كلّ شيء يسير على ما يرام.
- الخيار الثاني هو المواجهة مع الآخر، وهذا إجراء مستوحى من Clot & Faïta (2000)، أي أن يقوم المدرّس بمشاهدة الفيديو مع أشخاصٍ متخصّصين أكثر كأفرادٍ من الطاقم الأكاديميّ على أن تكون الطريقة كالآتي: يجري عرض الدرس للمرّة الأولى بحضور المدرّس، والطاقم الأكاديميّ. يحدّد المدرّس والمشاهدون أيضًا بعضَ المجالات التي سيتوقّف عندها. وفي أثناء العرض، يعطى المدرّسُ الحقَّ بشرح بعض الأمور، والمشاهدون الحقَّ بتوجيه الأسئلة الاستيضاحيّة، وبعد العرض، يكون الكلام، أوّلًا، للمدرّس، إذْ يُعطى وقتًا للحديث عن درسه واستراتيجيّاته وطرائقه. بعدها، يعطي المشاهدون ملاحظاتهم على شكل أسئلةٍ استيضاحيّة تثير التأمّل والتساؤل لدى المدرّس. ويجب أن تتمحوّر الملاحظات حول نقاطٍ محدّدة في الدرس. كما لا يحقّ للمشاهدين توجيه ملاحظاتٍ سلبيّة. وبعد إدلاء الطاقم الأكاديميّ بملاحظاته، من المهمّ أن يُعطى المدرّسُ مساحةً واسعة للتعقيب، ولشرح ما قدَّمه داخل الصفّ، فهذا الأمر يساعده في التنبّه إلى استراتيجيّاته وأفعاله في الصفّ، والتأمّل أكثر في ممارساته، والأسباب التي دفعته إلى ممارسةٍ ما إيجابيّة كانت أم سلبيّة، ويساعد الآخرين في فهم ما يقوم به داخل الصفّ ضمن السياق الواقعيّ، وبحسب احتياجات الصفّ الفعليّة. وبحسب رغبة المدرّس، قد يتمّ استضافة مدرّسين آخرين للمشاركة في النقاش. يكتب المدرّس تأمّلًا حول اللقاء، يحتوي على الملاحظات، والتغذية الراجعة التي حصل عليها، ونقاط القوّة في الدرس، وحول ما يجب تطويره في المرّة المقبلة. من الضروري، والحال هذه، ألّا يبحث الفريق الأكاديميّ عن ممارسات فعّالة عامّة، فالغرض من هذه التقنيّة هو تطوير ممارسات المدرّس ضمن السياق الفعليّ لصفّه.

تُعدّ هذه الأداة انعكاسًا لعمل المدرّس أمام نفسه وأمام المتخصّصين، ولا يمكن لأيّ مدرّس أن يدَّعي أنّ استراتيجيّاته جميعها صحيحة، ولأنّه قد لا يتمكّن في بعض المرّات من تحديد التحدّيات التي تواجهه في الصفّ، فهذه الأداة ستساعده في التعبير عن أسلوبه، والحديث عنه، والتأمّل فيه. مثال على ذلك، مدرّسٌ في المرحلة الثانويّة، كانت تُوجَّه إليه ملاحظات كثيرة على أنّ المدّة الزمنيّة لكلامه في الصفّ أكبر بكثير من المدّة الزمنيّة لكلام تلامذته، ولم يكن مقتنعًا بصحّة ذلك، ولم يتمكّن من تعديل هذه الممارسة. بعد مشاهدته الفيديو الذي صوّره بوجود متخصّصين، أشار المدرّس إلى أنّه، بالفعل، كثير الكلام في الصفّ، وأنّه تنبّه إلى هذه النقطة من خلال مشاهدته نفسه، ووضع هدفًا بتعديل هذه الممارسة وتطويرها. مدرّسة أخرى في المراحل الابتدائيّة، تنبهّت في أثناء مشاهدة الفيديو إلى أنّ الأسئلة التي توجّهها إلى المتعلّمين مباشَرَة جدًّا، وكأنّها تضع الإجابة في أفواههم، فعملت على معالجة هذه الثغرة لديها. مدرّس آخر، من خلال المناقشة مع الفريق الأكاديمي، تنبّه أنّه في أثناء العمل على نشاطٍ مع المتعلّمين لا يدمج الجميع، ولا يقدِّم الاهتمام ذاته إلى جميع المتعلّمين، وأنّه يهمل المتعلّم الذي يكون مستواه أقلّ من مستوى النشاط. فجرى الاتّفاق بين الفريق والمدرّس على أنّ هذا الأخير يحتاج إلى دعمٍ في استراتيجيّات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة، لكنّه، على الأقل، بدأ يعي هذا الأمر من خلال الفيديو المصوَّر.

قبيسي، رولا. ورسمي، عزيز. وأمهال، يوسف. (2023). المُمارسات المهنيّة للمُدرّسين: بين النظريّة والتطبيق. إصدارات ترشيد التربويّة. ص67-64.

محاورة مع
د. هنادي ديّة

- باحثة في مجال الألسنيّة التاريخيّة.
- يتركّز عملها البحثيّ حول تطوّر التراث النحويّ العربيّ، وتأثير هذا التطوّر في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها.
- عضو في اللجنة الاستشاريّة لمجلّة منهجيّات.
- أشرفت د. ديّة على مشروع أكاديميّة الملكة رانيا لتطوير معايير لتعلم اللغة العربيّة للناطقين بها.
- شاركت في مشروع (AERO+) الذي وضع وأشرف على تطبيق معايير اللغة العربيّة كلغة عالميّة في المدارس الأمريكيّة والدوليّة.
- رأست لجنة الاستشارات العربيّة في مجلس المدارس الأمريكيّة في الشرق الأدنى وجنوب آسيا (NESA)، وكانت عضوًا في لجنتها للتطوير المهنيّ.
- لها مؤلّفات عديدة، فقد وضعت برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها، للمراحل الابتدائيّة والإعداديّة.
- رئيسة كرسي معهد اللغة العربية للتميّز، ومديرة برامج اللغة العربيّة في مدرسة الجالية الأميركيّة في أبوظبي.

- أخبرينا عن الرحلة التي أوصلتك إلى ما أنتِ عليه اليوم في إدارة البرامج وكتابة المناهج وغير ذلك من مناحي تطوير تعليم العربيّة.

بدأتُ من حيث يبدأ الجميع، أنهيت دراستي في تخصّص اللغة العربيّة وآدابها، وكان من الطبيعيّ أن أدخل إلى مجال التعليم، ككثير ممّن ينهون دراستهم من التخصّص ذاته. بدأت التعليم في مدارس لبنانيّة، وبعدها انتقلت إلى التعليم في مدارس أمريكيّة، الأمر الذي كان تحوّلًا مهمًّا في خبرتي في التعليم، لأنّها كانت المرّة الأولى في حياتي التي أتعرّض فيها إلى تجربة تعليم العربيّة كلغة ثانية، وهذا لم يكن مألوفًا لي، بل كان تحدّيًا لأنّ دراسة الأدب العربيّ تشمل دراسة الأدب واللغة، لكن لا تشمل كيفيّة تدريس العربيّة لغير الناطقين بها.

من هُنا، كان العمل بمثابة رحلة تعلّم وتعليم في الوقت ذاته؛ تعلّم لي أنا، وتعليم للطلبة. ووقعت في حُبّ التعليم، والعمل في المجال التربويّ، ودأبت على العمل فيه حتّى اليوم. وعندما حصّلتُ الدكتوراه في مجال الألسنيّة التاريخيّة، خطر لي أن أنتقل إلى التعليم الجامعيّ، كما هو متوقّع حين يتحوّل المربّي إلى باحث أكاديميّ. لكن، المدّة الطويلة التي أمضيتها في مجال التعليم، والتي تخطّيت خلالها مرحلة التعليم في الصفوف، إلى إدارة البرامج وإدارة منهاج اللغة العربيّة، وصرت في مكانٍ اكتشفتُ فيهِ حبّي لقيادة التغيير؛ كلّ ذلك جعل صورة العودة إلى الجامعة والبحث العلميّ في مجال اللغة العربيّة والتراث النحويّ العربيّ فقط، من دون أن تكون لي صلة بالواقع اليوميّ لتعليم العربيّة في المدارس، بعيدةً عنّي؛ فلا تنسَ أن العلاقة بين كلّيّة الآداب وكلّيّة التربية بالمدارس شبه مقطوعة، وكأنّ العالمين يعملان بشكلٍ منفصلٍ تمامًا.

- معظم المناهج والكتب التعليميّة يشرف عليها أساتذة جامعيّون، هل لذلك أثر في انفصال العالمين؟

أكيد، أعتقد أنّ الفجوة بين المقرّرات أو المناهج والتوقّعات وبين ما يستطيع المعلّم تطبيقهُ كبيرة. وهذا يصيب المعلّم بالإحباط في أحيان كثيرة. هذه الفجوة لها علاقة بأنّ المسؤولين عن وضع المناهج يبحثون دائمًا عن أساتذة جامعيّين ليقوموا لذلك. وبما أنّني في العالمَين، المدارس والجامعات، فأنا أسمعُ دائمًا من المعلّمين جُملة: "متى كانت آخر مرّة دخل فيها إلى فصل دراسيّ؟!" إشارةً إلى مَن كتب المنهاج، وإلى البعد الكبير لما يُتوقّع في هذا المنهاج عن واقع التعليم. أفضّل ألّا أنقطع عن الحياة اليوميّة الواقعيّة للمدارس والتجارب التعليميّة، خوفا من أنّ يؤدّي اقتصار التركيز على البحث العلمي فقط، إلى ابتعادي عن الواقع. يذكّرني العمل في مجال التعليم المدرسيّ بأن تكون توقّعاتي مُلائمة لسياق المدرسة ومستوى الطلاب. وأعتقد أنّ قطاع التعليم المدرسيّ يتطوّر بشكلٍ أسرع بكثير من قدرة الجامعات على ملاحقة هذا التطوّر، لأنّه في حالة تماسّ دائم ومتواصل مع الجيل. أمّا في الجامعات فالتطوّر يتطلّب وقتًا أطول.

- لا يُمكننا أن نخوض عمليّة التطوير بدون بحث، والمدارس مشغولة جدًّا، فمن سيقوم بالبحوث في هذا السياق؟

هذا صحيح، ومن هُنا كان الاقتراح بضرورة خلق علاقة استراتيجيّة بين دوائر اللغة العربيّة ودوائر التربية في الجامعات، فالعلاقة حاليًّا مقطوعة بين الكلّيّتين في الجامعات. أمّا على مستوى علاقة كلّيّة التربية بالمدارس، فأعتقد أنّ ثمّة علاقة مبنيّة على فكرة واحدة: إرسال تلاميذ الجامعة للتدرّب العمليّ في المدارس. فالعلاقة بين الجامعات والمدارس ليست علاقة شراكة.

قد يكون المشروع الوحيد الذي لُحظت فيه شراكة حقيقيّة بين الجامعة والمدرسة، هو مشروع "تمام" في الجامعة الأميركيّة في بيروت؛ فالمشروع يقوم على شراكة بين البحث العلميّ التربويّ والتطبيق العمليّ، أي بين الجامعة والمدرسة، لضمان الاستدامة. نحن بحاجة إلى مثل هذه الشراكات في العالم العربيّ، وبهذا الصدد أقول إنّ تمتين العلاقة بين الجامعة والمدرسة أمر ضروريّ، وعليها أن تكون علاقة ثلاثيّة وليست ثنائيّة، أي بين كلّيّة الأدب العربيّ وكلّيّة التربية والمدرسة، لا أن تقتصر على كلّيّة التربية والمدارس في مجال تدريب المعلمين الجدد وحسب. علاقة تقوم على مستويَي البحث الإجرائيّ والتطبيق العمليّ للنظريات التربويّة واللغويّة.

الأصالة والتجديد

- في اليوم الدراسيّ بعنوان "تعليم اللغة العربيّة في المدارس: مداخل واستراتيجيّات" الذي عُقد في معهد الدوحة للدراسات العُليا بتاريخ 25 شباط/ فبراير 2023، بشراكة بين ترشيد ومعهد التطوير التربويّ، ركّزتِ في محاضرتك الافتتاحيّة على مفهومَي الأصالة والتجديد، ما تعريفك لهذين المفهومين؟

لم يكن تعريفًا خاصًّا بي، انطلقتُ في المحاضرة الافتتاحيّة من التعريف المعجميّ لكلمتَي الأصالة والتجديد. وقد قمت بذلك لأنّني على علم بأنّ المفردتين تستخدمان بمعانٍ غير دقيقة. يبدو، مثلًا، استخدام كلمة "أصالة" في تعبير "أصالة اللغة" أنّه يعكس المحافظة والقِدم وبالتالي التعقيد، فيما يبدو استخدام كلمة "التجديد" أنّه يعكس كلّ ما هو جديد ومبتكر، وبالتالي ما يأتينا من الغرب. وما قمت به أنّني عُدتُ إلى المعجم لضبط المصطلحين؛ فالأصالة تعريفا هي التجذّر، ومن هُنا العربيّة هي لغة أصيلة، فهي عريقة ضاربة في الزمن، وعريقة بكمّيّة آدابها ونوعيّتها. لكن، من معاني الأصالة أيضًا، أن تكون مبتكِرًا، وهذه من المعاني الواردة في المعاجم: فالأصيل مبتكِر في لحظته، أمّا التجديد فهو أن تأتي بشيء جديد، أو أن تقوم بشيء غير مألوف وشائع، ومنه الابتكار.

لقد حاولت في كلمتي الافتتاحية أن أدعو إلى عدم مقاربة المفهومين على أنّهما نقيضان، وأن أوضح أنّهما يمكن أن يؤدّيا المعنى ذاته: واحد يشير إلى ميلٍ إلى الجذور وآخر إلى المستقبل. وهذا ما أؤمن به عن تعليم العربيّة؛ فيمكننا أن نكون أصيلين، نتقن اللغة، ونعرفها، ونعرف تاريخها، ونعرف حضارتها، ومتمكّنين منها، ونؤمنُ بها وبقدرتها على التجديد في آنٍ.

- لكنّ المفهومين يطرحان على أساس أنّهما ضدّان، ما تبريرك لهذا الواقع؟

بالنسبة إلي يعكس هذا الواقع الصراع بين ما يتوهّم البعض أنّه الشرق أو الغرب؛ فثمة فكرة سائدة في تعليم العربيّة تؤدّي إلى انقسام وهميّ بين معلّمي العربيّة: إمّا أن تكون أصيلا، وبالتالي تقليديّا ومحافظًا، أو أن تكون تجديديّا ومبتكرا وبالتالي "مستغرِبا"، أي تقلّد الغرب ولا تحترم خصوصيّة اللغة العربيّة وتراثها. لقد حاولت في كلمتي الافتتاحيّة أن أدحض هذا التقسيم وهذا الفهم المغلوط لمفهومَي الأصالة والتجديد. وكانت دعوتي في نهاية المحاضرة "ادخلوا إلى تعليم العربيّة وتعلّمها بقلب أصيل وعقل متجدّد": قلب أصيل لأنّ اللغة العربيّة عزيزة على القلوب، وسنبقى أصيلين لها لأنّها غنيّة وثريّة ولها جذورها. وعقل متجدّد لأنها أيضًا لغة تحتمل التجديد والتطوير، من دون أن يعني ذلك أن نستورد كلّ المبادرات الأجنبيّة ونفرضها على العربيّة، بل أن ننطلق من العربيّة ولكن بعقلٍ تجديديّ، وأن نجد

مقاربات وأساليب تجديديّة في تعليم العربيّة، مع التساؤل الدائم حول توافق هذه المقاربات وخصائص اللغة العربيّة.

- هُناك أسباب لانطلاق هذا الصراع، أليس مُبرّرًا لمن يخاف من التجديد، أنّه يخاف على الهويّة وعلى التاريخ، وأن كلّ ما يؤتى به هو جزء من "مؤامرة"؟

الخوف على العربيّة قديم جدّا، وقد نرجع به إلى عصور سابقة، ولا سيّما عندما بدأ اختلاط العرب مع شعوب أُخرى تتحدّث لغات أُخرى، فكان الخوف على اللغة، وهذا أمر قديم. عند قراءة "مقدّمة" ابن خلدون، من القرن الرابع عشر، في جزئه الذي يتحدّث فيه عن العربيّة وكيف يتعامل معها الجيل الجديد، إذا أخفينا اسمَي الكاتب والكتاب، سنشعر أنّه يكتب عن اليوم وجيل اليوم.

الخوف يجعلنا نتمسّك بما هو مألوف ومعروف لنا، فيدفع بنا إلى التمسّك بطرائق تعليميّة تقليديّة لأنّنا اختبرناها ونعرف نتائجها. ولكنّنا نقع في هوّة المسافة بين طرائقنا التقليديّة وتطوّر الجيل، لذا نخطو في طريق إيجاد حلول سريعة، فنتفاجأ بأنّها تأتي كلّها من الغرب، ونقع بالتالي في جدليّة التقليديّة والاستيراد، من دون وجود مرجعيّات تُقيّم هذه الحلول. وفي هذا السياق، نعود إلى دور الجامعات التي لا تواكب تطوّر المدارس. أعتقد أنّ الخوف العميق جدًّا وغير المبرّر من ضياع اللغة وخسرانها، عنصر أساس في ضياعها وخسرانها، لأنّه يشلّنا ويوقفنا عن التجديد الحقيقيّ.

- ما التجديد الذي نتحدّث عنه؟

التجديد الذي أتحدّث عنه هو تطوير المهارات الإنتاجيّة عند الطالب، أي مهارَتي الكتابة والتحدّث. هذه المهارات الإنتاجيّة هي للأسف، آخر ما يتمّ تعليمه للطلبة. فتعليم العربية بمعظمه، حتّى الآن، يقتصر على تعليم اللغة عن طريق مهارات الإملاء والقواعد والنسخ واستراتيجيّات الحفظ والتلقين. وهذه كلّها خصائص "الكُتّاب". أحيانا أشعر أنّ تطوّرنا بعيدًا عن الكُتّاب اقتصر على استبدال اللوح القديم باللوح الذكيّ، لكنّ الطرائق ما زالت هي نفسها: فنحن لم نتساءل مثلًا عن الإملاء، ولم نقيّم استراتيجيّة تدريس الإملاء بعلاقتِها المُباشرة بتحسين الكتابة عند الطلبة، ولم نتساءل كيف يُمكننا تطوير عمليّة الكتابة ككلّ والإملاء ضمنها.

لا شكّ في أنّنا شهدنا في الآونة الأخيرة زيادة في كمّيّة الأبحاث ونوعيّتها في استراتيجيّات تعليم العربيّة. لكنّ هذه الأبحاث ما زالت محدودة وقليلة، وهي بعيدة لا تصل إلى المعلّم/ المعلّمة. وهُنا أعود إلى التأكيد على علاقة الشراكة بين الباحثين والمعلّمين، وإشراك المعلّمين إشراكًا فاعلًا في تصميم المناهج، وتجريب هذه المناهج في مدارس مُختلفة قبل اعتمادها؛ فلا يُمكن أن نعتمد منهاجًا واحدًا لكلّ المدارس بكلّ سياقاتها المُختلفة.

وللتوضيح، فإنّ مهارات العربيّة تحتاج كلّها إلى تطوير، ولكنّ الوقت المخصّص لتعليم العربيّة، في معظمه، يُصرف على مهارات القراءة الصوتيّة وقراءة الفهم، لذلك أدعو إلى الاهتمام بالقدر نفسه بالمهارات الإنتاجيّة. وتدريس هذه المهارات يحتاج إلى تجديد يستند إلى أبحاث، تقوم على شراكة مع المعلّمين والمعلّمات والتطبيق داخل الغرفة الصفّيّة.

- هذا التناقض الموجود بين التجديد والأصالة، من يحسمه؟

تاريخيًّا، التغيير الناجح في قطاع التربية والتعليم يبدأ على مستوى السياسات وصُنّاع القرار. هذه فنلندا وتقدّمها التربوي نموذجًا، التغيير أتى من الدولة ووصل إلى المعلّم، وهذه إيطاليا، وتحديدًا منهج ريدجيو إيميليا، الذي ارتبط بقرار على مستوى وضع سياسات تردم هوّة التعليم عند الأطفال بعد الحرب العالميّة الثانية. أمّا في عالمنا العربي، فلا يُمكننا انتظار أيّ جهود على مستوى الدول للتغيير لأسباب عديدة. لذلك علينا أن نعتمد على الإنجازات الفرديّة، فأنا مؤمنة بقدرة الفرد على التغيير.

- ولكنّ فنلندا وإيطاليا لا تتوزّع لغاتها على مساحة جغرافيّة واسعة كتلك التي تتوزّع عليها العربيّة، وهذه مشكلة تحتاج إلى خيط ناظم للمُحاولات الفرديّة.

سأنطلق من فكرة أنّ المدارس جميعها تُعلّم اللغة العربيّة الفُصحى، من دون أن أنفي أنّ لكلّ دولة سياقها. المشكلة التي تواجهها الدول العربيّة في تعليم العربيّة تظهر كأنّها واحدة، ولكنّها ليست كذلك، فلكلّ دولة سياق. ومع ذلك، ثمّة إمكانيّات تعاون كبيرة على مستوى المبادرات الفرديّة.

- بتقديرك، هل العلاقة بين الفصحى والعامّيّة علاقة تضارب؟

أبدًا، ليس هُناك تضارب. وكلّ مفهوم الفصحى والعامّيّة يخضع للبحث: هل هما لغتان؟ أم هي لغة واحدة متدرّجة؟ لأنّ هناك عامّيّات مُختلفة: عامّيّة المثقف، وعامّيّة غير المتعلّم، وعامّيّات تُدخل الكثير من اللغات الأجنبيّة. وفيما يبدو الحديث عن الفصحى والعامّيّة تحدّثًا عن لغتين، أرى أنّنا نتحدّث عن طيف من الأنواع.

صورة المتعلّم وصورة التعليم

- كيف نعرّف متعلّم اللغة العربيّة اليوم؟

أنا لا أفرّق بين متعلّم العربيّة وأيّ متعلّم لأيّ لغة؛ فهو متعلّم لُغة، ويمتلك المهارات الدماغيّة نفسها لاكتساب اللغات. إلّا أنّ متعلّم العربيّة يدخل إلى المدرسة بمخزون لغويّ بسيط جدًّا، يجعل تعلّمه للّغة العربيّة الفصحى يبدو وكأنّه تعلّم للغة ثانية. وسواء كان المتعلّم من ذوي الدخل العالي أو المحدود، فإنّه في الحالتين لا يكتسب اللغة الأمّ في البيت في مرحلة ما قبل الدخول إلى المدرسة. ففي العالم العربيّ. كلّما ارتفع الدخل زاد التحدّث في البيت باللغات الأجنبيّة، وكلّما قلّ الدخل كثُر التحدّث بعامّيّة حياتيّة، وقلّ التعرّض للّغة الفصحى، إذ لا تبدو عادة قراءة قصص عربيّة للأطفال قبل النوم، من عادات مجتمعاتنا العربيّة. معظم الأهل الذين يقرؤون لأولادهم قبل النوم، يفضّلون قراءة قصص بلغات أجنبيّة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى دور المدارس الخاصّة التي أسهمت في انتشار ثقافة اكتساب لغة أجنبيّة في مرحلة ما قبل المدرسة، إذ إنّ التسجيل في معظمها منوط بالحديث باللغة الأجنبيّة، مع العلم أنّ الطفل عربيّ.

بالخلاصة، متعلّم العربيّة في المدرسة متعلّم يتّصف بأنّه ابن اللغة وابن التراث، لأنّه حصيلة تراث هذه اللغة وثقافتها، وليس متعلّما للّغة العربيّة "لغةً أُمًّا" على اختلاف شرائح المجتمع التي يأتي منها.

- في هذه الصورة الضبابيّة للمتعلّم بعلاقته مع اللغة، كيف تؤثّر هذه الصورة في مقاربات تعليمه والممارسات؟

أنا لا أرى هذه الصورة ضبابيّة، إنّما أراها بمثابة تحدٍّ وفرصة. علينا أوّلًا أن نعترف أنّ هذا هو الواقع، وعلينا، بالتالي، أن نكتب منهاجًا مُناسبًا لهذا الواقع، يأخذ بعين الاعتبار السياقات الاجتماعيّة الاقتصاديّة للطلبة، والتغييرات الحاصلة ضمن سياق الأسرة، وذلك لأصل إلى الطالب، وأبني لهُ لغته. ومن هُنا، على لغتي ومنهاجي أن يكونا مطابقين لصفات الطالب الذي أُعلّم، لا أن تكون توقّعاتي في المنهاج مناسبة لأحلام واضعيها، وصورهم الذهنيّة لمتعلّم ما غير موجود في الحقيقة.

هُناك إحباط بين المعلّمين يرجع إلى كون المناهج غير مرتبطة بالواقع، وبالتالي فإنّ تحقيق أهداف هذه المناهج أمر مستحيل. ونتيجةً لهذا الضغط، يعودُ المعلّم إلى استراتيجيّات تعليم قديمة، أو يسارع إلى استيراد أفكار تجديديّة غير ملائمة للسياق العربيّ؛ فمثلا دخل في المناهج العربيّة في الآونة الأخيرة، معيار السرعة في قراءة الكلمات في الدقيقة الواحدة، واعتبار قدرة المتعلّم على القراءة السريعة دليلًا على تطوّر قدرته على القراءة. هذا نموذج من الاستيراد والترجمة لمناهج وُضعت

للغات أخرى. هي استراتيجيّة تصلح للّغة الإنجليزيّة، وقد أُخذت من مناهج تعليمها. ولكنّها لا تصلح للعربيّة التي هي لُغة تهجئة بالأساس؛ تقوم على التأكُّد من مخارج الحروف الصحيحة والوقف الصحيح، بغضّ النظر عن السّرعة.

- ما الفرق بين طفل اليوم وطفل الأمس حيث لم يكن الأهل يقرؤون أيضًا لأطفالهم؟

التراث العربيّ تراث شفهيّ. صحيح أنّ الأهل لم يكونوا يقرؤون لأطفالهم، ولكنّ الأحاديث العائليّة والسِّيَر كانت بمثابة قصص وحكايات شعبيّة طويلة، فيها حبكات ومفردات وجمل فصيحة وعامّيّات، وكانت تُعزّز قاموس الأطفال اللغويّ. أمّا طفل اليوم، فإنّه يتعرّض كثيرًا، مع الحركة التكنولوجيّة الكبيرة، إلى اللغة الإنجليزيّة.

وكما أشرت سابقًا، فإنّ ازدياد رغبة الأهل بتسجيل أولادهم في المدارس الخاصّة التي تضع شروطًا للتسجيل، أهمّها أن يعرف الطفل اللغة الإنجليزيّة لا العربيّة، فرض تغييرا كبيرا في ملامح طفل اليوم؛ فالأهل، ورغبة منهم في قبول أولادهم في هذه المدارس، يتحدّثون اللغة الأجنبيّة مع أولادهم في البيت. وأودّ إضافة عامل آخر، هو حركة الهجرة إلى الخارج منذ 30 سنة، وعودة الجيل الثاني إلى العالم العربيّ التي فرضت ملمحًا جديدًا من أطفال اليوم: طفل أهله لا يتقنون العربيّة لأنّهم وُلدوا أو كبروا في بلاد المهجر. لهؤلاء الأطفال جميعًا، اللغة العربيّة ستكون لُغة ثانية.

- ما العلاقة بين الأساليب والتوجّهات، وتعليم العربيّة لغةً أولى أو لغةً ثانية؟

تعليم العربيّة لغة أولى أو ثانية -كتعليم أيّ لغة من اللغات - يجب أن يقوم بالأساس على اكتساب مهارات إنتاجيّة واستجابيّة وتواصليّة. الفرق يكون فقط في التوقّعات، إذ بالنسبة إلى متعلّم العربيّة لغةً أولى، هو يدرس موادّ علميّة واجتماعيّة باللغة العربيّة، فينغمس في اللغة العربيّة مدة طويلة من يومه المدرسيّ. أمّا متعلّم العربيّة لغةً ثانية، فإنّه يتعرّض إليها في صفّ اللغة العربيّة فقط. من هنا، علينا أن ننتبه لتوقّعاتنا من المتعلّم في الحالتين، وعلينا التساؤل قبل وضع المنهاج: "هل نُدرّس اللغة أم عن اللغة؟" أي هل نُدرّسها هي كأداة، أم نُدرّس آدابها وتاريخها وحضارتها، وهُنالك فرق.

برأيي، إن كنّا نريد أن نُعيد إحياء اللغة العربيّة، فعلينا أن نُركّز على قدرة الطلّاب على التواصل بها. المحتوى مهمّ، ولكنّه يجب ألّا يكون مفصولا عن واقع الطالب، وأن يؤمّن فرصًا للمتعلّم ليتواصل باللغة العربيّة في سياقات حياتيّة مهمّة له.

أُفق المستقبل

- هُناك مشكلة في تعليم اللغة على مستوى العالم العربيّ، وهذا أمر واقع: من أين تبدئين الحلول، على مستوى المناهج أو المؤسّسات الرسميّة؟

على المستويين معًا: إعادة النظر بالتوقّعات، وصرف بعض الوقت لتحديد معالم المتعلّم قبل كتابة المنهاج، وتأمين شراكة بين المدارس والباحثين والجامعات ومدراء البرامج، لا أن تكون المدارس مفصولة تمامًا عن الجامعات.

- من أين نبدأ على مستوى المؤسّسات التعليميّة؟

أوّلًا علينا التفريق بين المؤسّسات التعليميّة، فهُناك مؤسّسات عليها أن تعطي اللغة العربيّة حقّها من حيث الحصص، والوقت، والموارد... والبعض الآخر عليه الاهتمام بمعلّمي اللغة العربيّة لأنّهم، ضمن سياقات بعض المؤسّسات، يكونون الأقلّ حظًّا من حيث الموارد الماليّة. وثمّة مؤسّسات أُخرى عليها فتح المجال أمام التطوير المهنيّ لمعلّمي اللغة العربيّة: تطوير مهنيّ متنوّع ومتمايز. وأن تنتبه إلى فروقات المعلّمين وحاجاتهم المختلفة من التطوير المهني. وعلينا أن ننتبه أيضًا لفكرة أنّ كلّ معلّم ناجح نحوّله إلى إداريّ، فمن سيبقى في الصفوف؟

لديّ أمل في بعض المدارس التي تضمّن استراتيجيّاتها أهمّيّة تعليم العربيّة، وتوفّر المصادر، والموارد الماليّة لذلك. هذه المدارس تستطيع أن تقود التغيير. وعندي أمل في المعلّمات والمعلّمين المُمتازين، علينا أن ننتبه لهم ونُؤمن لهم مساحة للابتكار والتجديد.

- من أين يبدأ المعلّم الحلول وهو تحت الضغط في رفع النتائج للإدارة، وأن تكون هذه النتائج جيّدة بالنسبة إلى الأهل. وفي المقابل هُناك مناهج تتطلّب الكثير ممّا هو غير واقعيّ؛ المعلّم الذي يريد أن يقدّم حلولًا تجديديّة على هذا الواقع، ماذا يُمكن أن يفعل؟

في الوقت الحاليّ، تأثير المعلّم محدود ويقتصر على ما يستطيع أن يقوم به داخل الصفّ. المعلّم الذي يريد أن يقدّم حلولًا تجديديّة نافعة، هو أمام واقع يحتّم عليه أن يصنع تغييرًا في التعليم داخل الصفّ. هذا المعلم لا يستسلم، ويحاول التغيير رغم المنهاج ذي التوقّعات العاليّة، وقلة الموارد والنصوص المفصولة عن الواقع.

المعلّم الذي يستسلم للواقع عليه أن يواجه ضميره المهنيّ، ويتساءل حول وجوده في قطاع التعليم. هذا ينطبق على معلّم أيّ مادّة، ولكن أخصّ معلّم العربيّة لأنّ اعتمادنا في تطوير تدريس هذه المادّة يقع على عاتق الفرد، فلا يوجد ما يساعدنا أبدًا: بدءًا من قلّة المصادر والموارد والمراجع، وأقصد هُنا قلّة الأنشطة المتوفّرة والكتب والأدوات والموادّ المُساعدة في تعليم اللغة العربيّة؛ وانتهاء بغياب سياسات تقود التغيير من الأعلى. للأسف، اعتمادنا الآن هو على الفرد، والضغط يقع على معلّمي العربيّة ومعلّماتها. فهم أملنا الوحيد حاليا لتأمين فرصة ناجحة لأبنائنا ليتعلّموا اللغة العربيّة.

- هل من دور يؤدّيه الطلبة أو الأهل/ المجتمع في هذا المجال؟

باعتقادي لا دور على الطلبة، وما يجرّهم إلى هذا النقاش هو سياسة اللوم. فنحن - وأمام إحباطنا من قدرتنا على تعليمهم العربيّة - ننزع إلى لومهم. وهذا بالنسبة إليّ أمر مرفوض تمامًا. أمّا الأهل، فليس أمامي سوى أن أقدّم بعض التوصيات والنصائح إليهم، كأن يبيّنوا لأبنائهم أهمّيّة اللغة العربيّة، وأن يتواصلوا معهم باللغة العربيّة، ويقرؤوا لهم القصص. لكنّ هذه كلّها توصيات لا سلطة لنا على تحقيقها، لذا أعود لأقول إنّ الثقل الأكبر هو على المعلّم الذي عليه أن يبتكر في ظلّ الظروف والسياق الذي يعيش فيه، بطبيعة الحال، أبقى مع تقديم المساندة إليه، وإعطائه الحرّيّة للابتكار، وتأمين الموارد له.

- هل تجدين لمنهجيّات دورًا وإسهامًا في طرح حلول أو صور مختلفة من المتعلّمين والمعلّمين والأساليب؟ وماذا يمكن لنا أن نفعل أكثر؟ وعلى أيّ مستوى؟

منهجيّات مساحة ممتازة للمعلّمات والمعلّمين للكتابة ومشاركة أفكارهم وتجاربهم. وفي متابعتي للمجلّة، أرى نصوصًا تحمل استراتيجيّات جديدة. النقطة التي أودّ التركيز عليها هي تشجيع معلّمات اللغة العربيّة ومعلّميها على المُشاركة أكثر، ليُسمع صوتهم. وأيضًا هُناك فرصة لقسم المصادر، عبر إثرائه بمصادر ومراجع للغة العربيّة، على مستوى طرائق التعليم والاستراتيجيّات، إلى جانب إنتاج مصادر جديدة من المعلّمين إلى المعلّمين.

تتوجّه مقالات قسم **والدِيّة** في **منهجيات** الى أهالي المتعلّمين، المهتمّين بتعليم أبنائهم وتأمين نموّ سليم لهم.

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com