منهجيات

العدد 14 - خريف 2023

ملفّ العدد

التعليم في المراحل المبكرة:
العقبات والتحدّيات

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

خيرُ الاستثمارات وأهمّها

يصدر العدد الرابع عشر من **منهجيّات** وفي القلب غصّة؛ فالفرح بعدد جميل وكبير وَأَدَتهُ آلامُ أحبّتنا في المغرب وليبيا، لضحاياهم الرحمة ولمصابيهم الشفاء، ولأطفالهم دمعة وقلق من هول ما عاشوه، وأثره فيهم في المستقبل.

انطلق ملفّ العدد "التعليم في المراحل المبكرة: العقبات والتحدّيات"، من رافدين؛ أوّلهما مشاركة **منهجيّات** في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، والذي انعقد في المغرب في شباط/ فبراير 2023، وقُدّمت فيه أوراق بحثيّة عالجت العديد من القضايا المتعلّقة بهذه المرحلة العمريّة الحسّاسة. أمّا الرافد الثاني فكان الموضوع بذاته، والذي يؤرّقنا كما يُفترض به أن يفعل بكلّ مهتمّ بمستقبل أجياله: هل ينال أطفال العالم العربيّ فرصًا عادلة في الالتحاق بالتعليم المدرسيّ وما قبله؟ أيّ نوع من التعليم ينالونه؟ ومن يتولّى هذا الأمر مباشرة في الغرف الصفّيّة، ويديره ويخطّط له في المؤسّسات، ويرسم سياساته وأهدافه في المستويات العليا من دوائر اتّخاذ القرارات الاستراتيجيّة؟ هل هم متناسبون مع آمالنا في مستقبل أطفالنا؟

العديد من هذه الأسئلة تناولتها المحاورة مع الدكتور عزيز رسمي، والتي ملأت فراغات معرفيّة من جهة، وفتحت ندوبًا لا تجعل الاطمئنان إلى مستقبلنا مأمونًا: كيف لبُنًى لا تؤمن بحقّ الاختلاف، ولا تنطلق من تطوير مرتبط بالحيويّة المجتمعيّة وحاجاتها، أن تكون مسؤولة عن تنشئة أجيال المستقبل من غير تضحية بالأفق المفتوح للفكر والتطوير، والصحّة الجسديّة والنفسيّة للأطفال؟ هل مؤسّسات تدريب/ تكوين المربّيات والمربّين على قدر المسؤوليّة؟ هل الظروف الاجتماعيّة – الاقتصاديّة والحروب والنزاعات والاحتلالات تسمح بتأمين فرص التحاق لكلّ الأطفال؟

أطفالنا مستقبلنا، هذا التعبير مُستَهلَك لكنّه حقيقيّ. نستثمر فيهم حتّى يؤمّنوا لأنفسهم، ولنا، أوطانًا جديرة بشعوبها. هي أوطان يجب أن تكون مغايرة عمّا هو موجود الآن، لا أكثر "استغرابًا"، بل أكثر حيويّة وإنتاجًا وارتباطًا بواقعها، وانفتاحًا اختياريًّا على الأفكار والنظريّات العالميّة، وإسهامًا فيها بالطبع، بما يُخرجنا من دائرة الاستهلاك المغلقة. كلّ ذلك -وبالاستناد إلى مقال نضال الحاج سليمان - يستدعي التفكير وإعادة التفكير في نظمنا التعليميّة، ومؤسّساتنا، ودعم الأهل وإرشادهم، وفتح الفضاء العامّ لأفكار مبتكرة يقوم بها أهل الأرض المزوَّدون بأحدث المعارف... حبّذا لو نعيد تقييم استثمارنا الأهمّ هذا.

ملفّ العدد كان ضخمًا، فيه عشر مقالات غطّت نواحي متعدّدة من موضوع تعليم الطفولة المبكرة، على المستوى النظريّ والإجرائيّ. بعض المقالات كانت خلاصات أوراق بحثيّة قُدّمت في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، وقد أشرنا إليها في بدايات المقالات. نقرأ في مقالات الملفّ: "التعلّم المُبكِر: تحدّيات تعزيز نموّ الطفل وآفاقه" لسعاد الطاوسي؛ و"فلسفة ريجيو إميليا: بين النظريّة والتطبيق" لنادين شعّار؛ و"نحو بناء موقف الوالدين لدور الروضة في نموّ الطفل التربويّ" لكلّ من جواد مفتي زاده وعزيز رسمي وحميد جعفر؛ و"مناهج رياض الأطفال في موريتانيا: ما العوامل الواجب اعتبارها عند تطويرها في ضوء المناهج التربويّة الحديثة؟" لأحمد سيدِ الشيخ؛ و"مهارات النموّ الاجتماعيّ والعاطفيّ عند الأطفال" لروزان علي علّو؛ و"من محاضرة إلى محاورة: أدب الأطفال كنهج حواريّ في الطفولة المبكرة" لبدر عثمان؛ و"الحكاية في التعليم الأوّليّ: من مهارة الاستماع إلى مهارة التحدّث" ليوسف وزّول ومليكة رفيق وسعيدة تاقي؛ و"ضعف الطلبة القرائيّ في مرحلة الطفولة المبكِّرة" لمحمد الزعبي؛ و"ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ بفضاءات التعليم الأوّليّ" لمراد الوكيلي؛ و"دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ في مرحلة الطفولة المبكِرة" لزكيا بنصغير وحميد جعفر. وأضافت المحاورة مع د. عزيز رسمي إلى الملفّ، مجموعة ملاحظات وتوضيحات، والكثير من النقاط المثيرة للتساؤل أغنت الملفّ، وربّما أعادت فتحه على ملفّات قادمة لا بدّ من أن نأخذها بعين الاعتبار.

أمّا في المقالات العامّة، فنقرأ لنضال الحاج سليمان: قيادة التعليم بين الأداء الوظيفيّ والفكر النقديّ؛ ولروضة غنايم: إنتاج المعرفة بالتاريخ المحكيّ: بدائل معلّمي التاريخ في مدارس فلسطين؛ وللميا خالد: مشروع ستيم... تجربة عمليّة؛ ولنور كرزون: إدماج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم؛ ولسارة ضنّاوي: السلّم التصاعديّ لعبة تربويّة مُحفِّزة؛ ولحمّود أمجيدل: مسرح الدمى في المدارس ذات الإمكانات المحدودة؛ ولجميلة الغول: إدارة المعرفة في المجال التربويّ. كما نقرأ في العدد أبواب المجلّة الثابتة.

مع العدد الرابع عشر، تتمّ **منهجيّات** عامها الثالث، وتواصل سعيها نحو ترجمة شعار تطوير التعليم في العالم العربيّ فعلًا مؤكّدًا، وهي تأمل بأن يزداد عدد شركائها/ كتّابها في هذا السعي، حتّى لا يبقى السعي حلمًا.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد

التعليم في المراحل المبكرة: العقبات والتحدّيات

8 **التعلّم المُبكِر: تحدّيات تعزيز نموّ الطفل وآفاقه**
سعاد الطاوسي

14 **فلسفة ريجيو إميليا بين النظريّة والتطبيق**
نادين شعّار

18 **نحو بناء تصوّر الوالدين لدور الروضة في نموّ الطفل التربويّ**
د. جواد مفتي زاده ود. عزيز رسمي ود. حميد جعفر

22 **مناهج رياض الأطفال في موريتانيا:**
ما العوامل الواجب اعتبارها عند تطويرها في ضوء المناهج التربويّة الحديثة؟
د. أحمد سيدِ الشيخ

26 **مهارات النموّ الاجتماعيّ والعاطفيّ عند الأطفال**
روزان علي علّو

30 **أدب الأطفال نهجًا حواريًّا في مرحلة الطفولة المبكِرة**
من المحاضرة إلى المحاورة
بدر عثمان

34 **الحكاية في التعليم الأوّليّ:**
من مهارة الاستماع إلى مهارة التحدّث
يوسف وزّول ود. مليكة رفيق ود. سعيدة تاقي

38 **ضعف الطلبة القرائيّ في مرحلة الطفولة المبكِّرة**
محمّد تيسير الزعبي

42 **ممارسات المربيّات واتّجاهاتهن نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ بفضاءات التعليم الأوّليّ**
مراد الوكيلي

46 **دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ - العاطفيّ في مرحلة الطفولة المبكِرة**
زكيا بنصغير ود. حميد جعفر

مقالات عامّة

52 **قيادة التعليم بين الأداء الوظيفيّ والفكر النقديّ**
نضال الحاج سليمان

56 **إنتاج المعرفة بالتاريخ المحكيّ: بدائل معلّمي التاريخ في مدارس فلسطين**
روضة غنايم

60 **مشروع ستيم.. تجربة عمليّة**
لميا خالد

64 **إدماج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم**
نور أنيس كرزون

68 **السلّم التصاعديّ: لعبة تربويّة مُحفِّزة**
د. سارة فاروق ضنّاوي

72 **مسرح الدمى في المدارس ذات الإمكانات المحدودة**
حمّود أمجيدل

76 **إدارة المعرفة في المجال التربويّ**
جميلة حسن الغول

80 **كيف تشكِّل نبرة الصوت ثقافة الفصل الدراسيّ؟**
يوكي تيرادا

أبواب المجلّة

86 **مفهوم تربويّ**
تعليم الطفولة المبكِرة

88 **تقرير حول التعليم**
العنف في الوسط المدرسيّ: تقرير موضوعاتي

90 **بروفايل**
"دَدُ" متحف الأطفال في قطر

92 **كتب تربويّة**
ماذا يحدث داخل المدرسة؟

94 **اقتباس تربويّ**
دور المعلّمة كمشاركة

96 **محاورة**
د. عزيز رسمي

منوجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

ملفّ العدد

التعلّم المُبكِر:
تحدّيـات تعزيز نموّ الطفل وآفاقه

سعاد الطاوسي

للتعلّم في مرحلة الطفولة المبكِرة دور مهمّ في تنمية الأطفال الشاملة ورفاههم، إذ تعدّ هذه المرحلة فترة رئيسة لوضع أسس النموّ بكلّ أبعاده، المعرفيّة والاجتماعيّة، والعاطفيّة، والجسديّة، والنفسيّة. يعمل التعلّم، من جهة أخرى، على الحفاظ على تقسيم الأدوار بين الأسرة والمدرسة.

عرفت المجتمعات الإنسانيّة تحوّلات جوهريّة في مختلف مناحي الحياة، ما فرض تحوّلات على شروط استقبال الأطفال في مرحلة الطفولة المبكِرة. وبالنظر إلى الخصوصيّات الاقتصاديّة والثقافيّة والجغرافيّة والاجتماعيّة المتنوّعة في المجتمعات العربيّة عامّة والمجتمع المغربيّ خاصّة، باعتباره التجربة التي أتطرّق إليها بالتحليل، نجد أنّ الاهتمام بالتعليم المبكِر في مرحلة الطفولة عرف عدّة تحوّلات منذ فجر الاستقلال، إذ تصاعدت وتيرته وبرامجه والمتدخّلون فيه، وتباينت المرجعيّات والمنطلقات المتحكِّمة في سيرورته.

جهات استقبال الأطفال في سنّ مبكِرة

انطلاقًا ممّا أشرنا إليه في التمهيد، تنوّعت جهات استقبال الأطفال في سنواتهم الأولى، والتي تهدف إلى تربية النشء وتهيئته للمستقبل، وتقاسم الأدوار لنقل المهارات إليهم وبناء شخصيّتهم حتّى يكونوا جاهزين لمواجهة تحدّيات الحياة، إلى جانب أسرهم. لكن، اختلفت الرؤى وتباينت، بحسب الفئة المستهدَفة من الأسر. أمّا جهات استقبال الأطفال فتتمثّل بالآتي:

- مؤسّسات تقليديّة تهدف إلى حراسة الأطفال، ولا سيّما بعد التحوّلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وخروج المرأة إلى ميدان العمل، بعيدًا عن تبنّي المناهج والطرق والمقاربات البيداغوجيّة التي تراعي احتياجات الأطفال، والتي غالبًا ما تفتقر أطرها إلى أبسط التدريبات المتعلّقة بفهم خصوصيّة الطفل، واحتياجاته الفرديّة وكيفيّة تدبيرها.
- مؤسّسات تستند إلى النظام التعليميّ التقليديّ، والتي ينحصر دورها في تلقين الطفل القراءة والكتابة والحساب.
- مؤسّسات خاصّة، منها ما استورد منهجيّات وطرقًا تربويّة متطوّرة، ولكن من دون ربطها بخصوصيّة ثقافة البلد وجغرافيّته ومجتمعه وهويّة أفراده المتعدّدة؛ الأمر الذي أسقطها في التلقين والسطحيّة: فمنها من هرع إلى الاعتماد على اللغات عنوانًا للتطوّر، من دون مراعاة الأسس التي ينبني عليها التعلّم الذي يجب أن يحترم لغة الطفل الأمّ، ليتمكّن من تطوير مهاراته الاجتماعيّة، حيث يساعد

تفاعله اللغويّ والاجتماعيّ على التركيز ويبعده عن العزلة.

- مؤسّسات مبتكِرة أو مؤسّسات تتبنّى مقاربات تربويّة جديدة، لتوفير تعلّم أكثر ملاءمة لاحتياجات الواقع وتحدّياته، لكنّها تشكّل نسبة ضئيلة في المشهد التربويّ المغربيّ، إذ تسعى جاهدة إلى الدفاع عن احترام احتياجات الطفل الفرديّة بدمج أساليب تعلّم مبتكَرة، تربط الطفل بواقعه، وتشجّعه على التفاعل الإيجابيّ معه. من جملة الخصائص المشتركة بين هذه المؤسّسات:

  - التعلّم النشط والتعاونيّ.
  - تكييف التعلّم حسب خصوصيّات الطالب وخصائصه.
  - استثمار فضاء المؤسّسة العام وتشجيع التفكير والتفكير الناقد.
  - تشجيع التقييم الذاتيّ.
  - ترسيخ روح التعاون بين أطراف العمليّة التعلّميّة.
  - الانفتاح على الثقافات كلّها.
  - الإيمان بالكيان الخاصّ بكلّ طفل، وبقدراته.

تعدّ مؤسّسة الطاهر السبتي مؤسّسة تعليميّة مبتكِرة في السياق المغربيّ، حيث تتماشى والخصائص المشار إليها أعلاه. رغم قلّة هذه المؤسّسات، فهي تصطدم بما تفرضه التدابير الرسميّة حينًا، وبالعقليّة المسيطِرة عند الأسر، والتي تحصر التعلّم في الدرجات التي يحصل عليها الطالب خلال التقييم.

هيكلة جهات استقبال الأطفال المؤسّساتيّة والقانونيّة

يُعزَى التباين في الرؤى والتفاوت في الأدوار بين الجهات المستقبِلة إلى تعدّد هيكلة الجهات المؤسّساتيّة والقانونيّة، والتي تنقسم إلى عدّة أنواع:

- مؤسّسات عموميّة، أو بالأحرى أقسام تابعة لمؤسّسات عموميّة خاضعة لوزارة التربية الوطنيّة.
- مؤسّسات عموميّة، ولكنّها خاضعة لوزارة الشباب والرياضة.
- مؤسّسات شبه عموميّة خاضعة للمجالس المنتخَبة والجماعات الترابيّة.

- مؤسّسات عموميّة خاضعة للتعاون الوطنيّ التابع لوزارة التضامن والتنمية الاجتماعيّة والمساواة والأسرة.
- مؤسّسات قرآنيّة تابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة.
- مؤسّسات البعثات الأجنبيّة.
- مؤسّسات تابعة لمنظّمات المجتمع المدنيّ وجمعيّاته.
- مؤسّسات خاصّة متعدّدة، يخضع بعضها لهيكلة قانونيّة، ويمارس بعضها الآخر نشاطه بدون رخص، وتنتشر هذه المؤسّسات كثيرًا في الأحياء الفقيرة.

تجاذب الأطراف المؤسّساتيّة في تدبير تعليم مرحلة الطفولة المبكِرة

ما يثير الانتباه هو التجاذب بين أطراف مؤسّساتيّة رسميّة، تتداخل أدوارها في تدبير التعليم في مرحلة الطفولة المبكِرة؛ فعلى رغم الجهود المبذولة، سواء على مستوى التدابير والاستراتيجيّات الرسميّة أم غير الرسميّة، إلّا أنّها لا تحقّق نتائج مهمّة. الأمر الذي خلق إشكالات من نوع آخر تؤثِّر سلبًا في رهان النهوض بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكِرة. يبرز هنا بعض الخلل والعقبات التي تواجهها المؤسّسات التربويّة، والتي لو حصرنا القطاعات الوصيّة عليها لظهرت على النحو الآتي: 85% لوزارة التربية الوطنيّة، و6% لوزارة الأوقاف، و6% للتعاون الوطنيّ، و2% لوزارة الشباب والرياضة والشؤون الاجتماعيّة، وأقلّ من 1% لبعثات مختلف السفارات الأجنبيّة، وهذه النسب تغطّي نسبة ضعيفة من الأطفال الذين من حقّهم الولوج في التعليم المبكِر، بحسب المناطق الجغرافيّة.

تشكِّل نسبة الولوج في التعليم المبكِر 57.5%، تشمل الوسط الجغرافيّ الحضريّ (55%)، والقرويّ (28%)، والتقليديّ (62.7%)، والعموميّ (12.8%)، والخصوصيّ (24.4%). أمّا في ما يتعلّق بالأطفال ذوي الإعاقة، فالأمر أكثر مرارة، ولا سيّما إذا علمنا أنّ ثلاثة أطفال من أصل خمسة يُحرَمون من الولوج في التعليم، أي ما نسبته 66.1% من الأشخاص ذوي الإعاقة (66.6% منهم فتيات)، ولا ينال سوى 85000 طفل وطفلة من ذوي الإعاقة حقّهم في مقعد دراسيّ، يصل منهم 9.5% إلى مستوى التعليم ما بعد الابتدائيّ، و1.8% إلى مستوى التعليم العالي.

تحدّيات تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكِرة وعقباته

تبرز عقبات تجعل المجهودات المبذولة ضعيفة، ولا ترقى إلى ما يمكنه أن يخدم التعليم في مرحلة الطفولة المبكِرة، ونعرض هنا سبل التجاوز من أجل الإسهام في تحقيق تنمية مستدامة، انطلاقًا من تجربة عمليّة، تتمثّل بالآتي:

عدم التوازن بين الجودة والكمّ

تؤدّي زيادة عدد المؤسّسات إلى ارتفاع عدد الأطفال المستفيدين من التعليم المبكِر، ولكنّها لا تتماشى مع تحسين الجودة التي لن تتحقّق بتعدّد المتدخّلين، وغياب التنسيق بينهم. الأمر الذي يستوجب تقوية التنسيق والعمل التشاركيّ بين كافّة المتدخّلين للوصول إلى الجودة.

الفجوة بين المناطق الحضريّة وشبه الحضريّة والقرويّة

بالنظر إلى تنوّع المؤسّسات المعنيّة بالتعليم المبكِر وهيكلتها، يتواجد معظمها في المناطق الحضريّة، ما أدّى إلى نقص في الفرص التعليميّة الموجَّهة للأطفال في المناطق القرويّة والنائية، ولا سيّما الفتيات، مقارنةً بأقرانهم في المناطق الحضريّة. الأمر الذي يستوجب على القطاع الوصيّ أن يسهم في تقليص الفجوة بين المناطق، وأن يفعِّل قانون التعميم، ويكثِّف التوعية، ويشجِّع الأسر على تعليم الفتيات.

غياب الاستراتيجيّة الشموليّة

يحتاج بناء الإنسان وصقل شخصيّته وتهيئته للمستقبل إلى استراتيجيّة تنمويّة، تشمل مجموعة من الخطط المنسَّقة والتدابير الموحَّدة، لتطوير التعليم في مرحلته المبكِرة، مع التركيز على تحقيق الأهداف الكمّيّة والنوعيّة. من هنا، يقف تعدّد المتدخّلين واستراتيجيّاتهم عثرة أمام تحقيق الغايات والوصول إلى الواقع المنشود؛ فوجود استراتيجيّة شاملة ودامجة تستنبط برامجها الإجرائيّة والحلول المبتكَرة من التجارب الناجحة، وفق سياق وطنيّ، مع آليّة التتبّع والتقييم والمحاسبة والإشراك، يسهم في تحقيق الغاية.

قلّة التقييم والمتابعة

يجب تعزيز جودة التقييم والمتابعة لضمان تحقيق المعايير والنتائج الإيجابيّة، عبر تطوير الرصد الفعّال والتشخيص الدقيق. وذلك من أجل تحديد المدخلات اللازمة، سواء المرتبطة بأطراف العمليّة التعليميّة - التعلّميّة، أو الاحتياجات الفرديّة لكافّة المتدخِّلين، ومراعاة الخصوصيّة الجغرافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، فضلًا عن إيجاد حلول جوهريّة مبنيّة على تشخيص دقيق للموضوع في شموليّته.

ضعف البنية التحتيّة

يستدعي الفضاء الجاذب للطفل احترام معايير محدّدة، تبعث البهجة والأمن والأمان. بالإضافة إلى توفير المعدّات والموارد الضروريّة التي تكون في متناول الطفل، ليتمكّن من تحقيق تجربة تعلّم جيّدة.

ضعف التأهيل والتدريب المهنيّ

التدريب المستمرّ والمواكبة الدائمة لتطوّر المجتمع في مختلف المجالات، والتأثّر بالتطوّرات العالميّة، أمور ضروريّة لضمان تقديم تعليم ذي جودة عالية، يلبّي احتياجات الأطفال في هذه المرحلة العمريّة. فمرحلة الطفولة تتأثّر بعدّة عوامل وتتطوّر بوتيرة سريعة، ولا بدّ من مواكبتها بالبحث والتكوين المستمرّ.

ضعف استيعاب مفهوم التربية والتربية الدامجة

يسقِط التمييز بين الأطفال على أساس الجنس أو العرق أو الإعاقة أو السنّ أو الوضعيّة القانونيّة المتدخّلين في ممارسة العنف تجاه الطفل، ويحول دون تمتّع الطفل بحقوقه، ما يجعل النتائج وخيمة عليه وعلى المجتمع. من هنا، يقتضي تحقيق صيرورة التربية العملَ على التربية الدامجة وفق ما حدّدته اليونسكو في وثيقة المبادئ التوجيهيّة، لتعريف التربية الدامجة، والتي أكّدت على أنّ إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعيّ، يكمن في المرتكزات الآتية:

- التربية الدامجة سيرورة متطوّرة.
- التربية الدامجة مبنيّة على حقّ الجميع في تربية ذات جودة.
- التربية الدامجة تستجيب لحاجات التعلّم الأساسيّة، وتثري وجود الطلّاب.
- التربية الدامجة تتمحور حول الفئات الهشّة، فهي تحاول أن تطوِّر إمكانات كلّ طالب.

تحدّيات تكوين المفاهيم التربويّة والبيئات المؤثِّرة في تجربة التعليم المبكِر

طرح هذا الواقع إشكاليّات كثيرة تحتاج معالجتها إلى أكثر ممّا يسعه هذا المقال. لذلك، اخترنا أن نسلّط الضوء على إشكاليّة مفاهيميّة تقتصر على منطلق رئيس، يخصّ الإجابة على سؤال جوهريّ: هل نتحدّث عن التعليم، أم التعلّم، أم عن الطفل في المراحل الأولى من التعليم؟ نحن أمام اختيارين، الاختيار بين التعليم والتعلّم، أي الاختيار بين الطفل الذي يبني معرفته الخاصّة، والطفل الذي نريد تزويده بالمعرفة، وهذا يشكِّل في الآن ذاته تحديًّا وعقبة.

من هنا، تؤدّي البيئة المحيطة بالطفل، سواء داخل المحيط الأسريّ أو المدرسيّ، دورًا حاسمًا في تجربته التعليميّة - التعلّميّة، إذ قد يواجه الأطفال الذين ينمون في أوضاع اقتصاديّة وثقافيّة ضعيفة عقبات متعدّدة، مثل نقص الإمكانات التعليميّة، والموارد الثقافيّة والفكريّة، والتدريبات اللازمة. يشكِّل ذلك كلّه عوامل تؤثِّر في بناء شخصيّة مستقلّة وقادرة على الاختيار، وتبنّي فكرًا ناقدًا وحرًّا.

يضاف إلى ذلك نقص التأهيل والتحفيز الذي يمكن أن يمارسه المربّي، لتوجيه اهتمامات الطفل نحو تعزيز فضوله الطبيعيّ، والتعلّم من التجربة الخاصّة به، وبناء تفكيره الناقد، بتشجيع السؤال. كما أنّ التعليم الرسميّ غالبًا ما يفرض لغته وتوجّهاته ورؤيته، ما يحول دون تكيّف الأطفال المنحدرين من بيئة ثقافيّة مختلفة.

يعني ذلك أنّ نمط التعليم الذي يقدَّم إليهم يجب أن يكون ملائمًا لاحتياجاتهم الفرديّة ويراعي أبعاد التطوّر المتعدّدة باعتبارها وحدة غير قابلة للتجزيء؛ إذ يركّز التعليم، حتّى في مراحله المبكِرة على التحصيل والتلقين، ويسعى جاهدًا إلى نقل منظومته الفكريّة، وتنميط المتلقّي، بدءًا من مراحل الطفولة الأولى.

تلتقي جلّ التجارب المرتبطة بالتعليم الرسميّ، مهما اختلف المتدخّلون بها واختلفت استراتيجيّاتهم، في ما تمليه سياسة البلاد التعليميّة، وتخضعه لقالب يكبح التفكير الناقد والإبداعيّ للطفل، حيث يُنهَك الأطفال في التقييم الدراسيّ المبكِر، فيرهقهم ويسبّب لهم ضغوطًا نفسيّة غير ضروريّة، لأنّها لا تراعي اختلافاتهم وقدرة استيعابهم ونمط تفكيرهم. الأمر الذي يضيع عليهم فرصة التعاطي مع أبعاد المعرفة الخمسة، ليبقوا حبيسي المعرفة السطحيّة المعتمِدة على التكرار والتلقّي السلبيّ.

تطوير التعليم المبكِر وآفاق تعزيز نموّ الطفل

يعدّ التعلّم في مرحلة الطفولة المبكِرة من أهمّ الركائز لبناء الإنسان، باعتبارها المرحلة التي تؤثِّر في نموّ الأطفال وتطوّرهم العقليّ والاجتماعيّ، والذي له وقع مباشر على المجتمع وتنميته. ولتحقيق تطوّر فعّال وناجع، لا بدّ من توفير بيئة تعليميّة آمنة وداعمة، تشجِّع الأطفال على التفاعل الاجتماعيّ مع المحيط والأقران، لتعزيز دافعيّة الفضول الطبيعيّ، وتقديم فرص لخوض التجربة التعلّميّة المحفِّزة على المتعة والتعلّم الذاتيّ، واعتماد أساليب تعلّميّة تناسب احتياجات الطفل وتراعي أبعاد تطوّره المتعدّدة؛ فلا يمكن أن تقتصر الأساليب على البعد المعرفيّ من دون ربطه بالبعد العاطفيّ والجسديّ والحسّ - حركيّ.

لتحقيق ذلك لا بدّ من قناعة راسخة بالعمل التعاونيّ بين الأطراف المشاركة في العمليّة التعليميّة - التعلّميّة، بدءًا من الطفل الذي يجب أن يكون مركز اهتمام الأطراف كلّها. كما يقتضي ذلك مشاركة الأسر الفعّالة وتوعيتها باحترام احتياجات الطفل والابتعاد عن فكرة تملّكه، باعتباره كائنًا مستقلًّا، فضلًا عن مواكبة الوالدين والتوجيه النفسيّ والاجتماعيّ، لنكوّن نسقًا مترابطًا ومتكاملًا.

بالإضافة إلى ذلك، لا بدّ من الحرص على توفير التدخّل المبكِر لدعم الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلّم، أو صعوبات نفسيّة، أو اجتماعيّة، أو صحّيّة، انطلاقًا من تشخيص دقيق، وفهم تأثيرات السياق الخاصّ والعامّ، وإيجاد أجوبة فوريّة بمرافقة الطفل النفسيّة والطبيّة والاجتماعيّة. ذلك كلّه من غير أن نغفل التعامل مع التقييم بمختلف مخرجاته تعاملًا إيجابيًّا وفاعلًا، كي لا نسقط في تناقض بين جوهر ما نصبو إليه وتنفيذه على أرض الواقع. من هنا، وجب تحديد دور الميسِّر، والذي يتّخذ تسميات عديدة بحسب التواجد الجغرافيّ حينًا، وتوجّه المدرسة حينًا آخر، مثل المربّي، والمعلّم، والموجِّه، المؤطِّر. وهي تسميّات تحدّد أدوارًا معيّنة، تجعلنا نتوه عن التعلّم وغايته، وتؤثِّر في البيئة المدرسيّة التي ينتمي إليها الطفل.

وعليه، يتمثّل دور الميسِّر الأسمى في استثمار كلّ ما يحيط بالطفل ليتفاعل معه، ويجعله متاحًا لاستخلاص تجربة فرديّة حسب أنماط التعلّم المرتبطة به، ويحفِّزه على المرور السليم من وضعيّة اللا توازن إلى وضعيّة التوازن، والتعامل مع الوضعيّة المُشكَلة على أساس أنّها فرصة لبناء المعرفة.

* * *

ختامًا، يكمن هدف التعليم عامّةً والتعلّم المبكِر خاصّةً، في تزويد الأفراد بالمهارات المختلفة، والمعرفة بركائزها، والأدوات اللازمة للنجاح في الحياة، فضلًا عن الإسهام الفعّال في بناء المجتمع، وتحقيق تقدير الذات بإمكاناتها كلّها.

جميع الأطراف المعنيّة بهذا المجال مدعوَّة للإسهام في تحقيق غاية التعلّم، ولا سيّما التعلّم المبكِر، دعمًا لمسار تربية فعّال وناجع، يراعي خصوصيّة كلّ طفل، والسياق الخاصّ به، وتقوية تفاعله مع المحيط والمجتمع. من أجل الإسهام في بناء مستقبل ناجح للأطفال، ومرتكِز إلى القيم والمبادئ الإنسانيّة التي تخدم الطفل والأسرة والمجتمع، وتحقّق تنمية مستدامة.

سعاد الطاوسي
مديرة مؤسّسة الطاهر السبتي وخبيرة في قضايا الطفولة والمرأة
المغرب

ملفّ العدد

فلسـفة ريجيو إميليا بين النظريّة والتطبيق

نادين شعّار

تعدّ فلسفة ريجيو إميليا من الفلسفات التربويّة المعاصرة التي تُعنَى بالتربية عامّةً وبالطفولة المبكِرة خاصّة. ولدت هذه الفلسفة في شمال إيطاليا، عقب الحرب العالميّة الثانية، على يد عالم النفس لوريس مالاغوزي، والذي قاده الشغف إلى زيارة مدرسة أسّستها مجموعة من الأمّهات لتعليم أطفالهنّ بعد الحرب في منطقة ريجيو إميليا، وطُلِب إليه هناك تعليم الأطفال في المدرسة. من هنا، تبلور النهج الذي أراد مؤسِّسه أن يكون الطفل محور العمليّة التعليميّة. ولكن، ما الذي يميّز نهج ريجيو إميليا؟ وما الذي دفعني إلى اختياره والتعرّف إلى ركائزه عن كثب؟ وما التحدّيات التي يمكن أن تواجهنا، نحن الأكاديميّون، في هذا السياق؟

أسئلة دارت في خاطري منذ تسلّم مهامي، مشرفةَ رياض أطفال في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة، منذ سنة 2016. أحاول في هذا المقال الإجابة عنها، مركِّزةً على الأهداف التي وضعناها نصب أعيننا لنخوض هذه التجربة بنجاح، وعلى الممارسات المهنيّة والثقافات التي أرسيت واعتمدناها لتطوير فهمنا الركائز التي بُني عليها النهج.

بداية التجربة بين التحدّيات والأهداف

كانت بداية التجربة بمثابة بوّابة عبور إلى انطلاقة جديدة في عالم الطفولة المبكِرة، فعندما علمتُ أنّ النهج المعتمَد مستوحى من فلسفة ريجيو إميليا، قادني شغفي للاطّلاع على هذه الفلسفة القائمة على عدّة ركائز تصبّ في مصلحة الطفل، وتُعنى بالمراحل الأولى في أنظمة التعليم والتعلّم.

لكنّ أفراد الفريق لم يكونوا على أتمّ الاستعداد لخوضها بثقة تامّة، وكان هناك تفاوت واختلاف في قدرات الأفراد وخلفيّاتهم الثقافيّة في الفريق الواحد. ومن هنا، بدأت رحلة التحدّي، إذ كانت الرؤية ضبابيّة في السنة الأولى، وحصل الاختلاف في صياغتها: فكيف لنا أن نعتمد نهجًا نوعيًّا، وربّما غير مألوف في مدارسنا ومجتمعاتنا العربيّة، مع فريق لديه خبرات متفاوتة، ومجتمع مدرسيّ جديد، وقادة تربويّين قائمين على المشروع، منهم من دعا إلى تطبيق النهج ومنهم من تحفّظ بعض الشيء على تطبيق ركائزه الرئيسة؟ ذلك أنّهم نشؤوا في أنظمة مدرسيّة تقولب الأفكار، وتسرق الإبداع، وتحدّ من مساحة المعلّم، وتقيّد حرّيّته في التعبير وخوض الخبرات الجديدة. وعليه، كان لا بدّ لنا من وضع خطّة استراتيجيّة وصياغة أهداف طويلة الأمد لتمكين المعلّمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، ولترسيخ ثقافة مدرسيّة قائمة على فلسفة ريجيو إميليا. لم يقتصر الأمر على تطوير المعلّمين ظاهريًّا في هذا المجال، بل تعدّى ذلك ليشمل تغيير عقليّتهم، وهنا برز التحدّي الأكبر.

تمحور الهدف الأوّل الذي عملتُ عليه حول تطوير فهمي النهج، إنجازَ أبحاث وقراءات، ومناقشتها مع قادة الأكاديميّة التربويّين خلال الاجتماعات الدوريّة. تلا ذلك زيارة ميدانيّة لمركز لوريس ملاغوزي في مدينة ريجيو إميليا - إيطاليا، حيث زرنا هناك بعض المدارس ورياض الأطفال، وشاركنا بنقاشات مع التربويّين الزائرين. كما أذكر أنّنا شاركنا بزيارة أربع حضانات ومدرسة ابتدائيّة، وعقدنا اجتماعات مع مدراء المدارس وأهالي الطلّاب للتعرّف عن كثب إلى هذا النهج. زاد استماعُنا إلى التجربة والإفادة من تجارب الآخرين إصرارَنا على بدء التغيير في روضة الأكاديميّة العربيّة الدوليّة، وإحداث الفرق في مستقبل أطفالها.

تمثّل الهدف الثاني في ملاحظة سلوك المجتمع الإيطاليّ، سلوك أهل المواطنين الذين يعملون معًا، لتبدو صورة المجتمع بأبهى حلّة. اتّسمت التجربة بالإيجابيّة والمناخ الرائع والتعاون بين أفراد المجتمع، ومدّ يد العون إلى الزوّار ليتعرّفوا إلى مدينة ريجيو إميليا؛ فبين المحاورة والملاحظة والتواصل والتخطيط، اتّضحت الرؤية وزاد الإصرار على تطبيق هذه التجربة في الروضة. عدتُ إلى روضتنا محمَّلة بالعديد من النظريّات المشتقّة من نظريّة المعرفة البنائيّة لجان بياجيه، ونظريّة ألبرت باندورا، ونظريّة التعلّم الاجتماعيّ، وغير ذلك من الفلسفات والتجارب التربويّة، وبدأت المقاربة بين النظريّات والتطبيق. أذكر عند لقائنا الأوّل بإدارة المؤسّسة مدى حماسي للبدء بالتطبيق العمليّ، والحوارات التي دارت بيننا عن إمكانيّة نجاح التجربة في سياق عربيّ، فكان لا بدّ لنا من التوفيق بين ما لاحظناه وتعلّمناه، وواقع الروضة المحلّيّ.

من هنا انبثق الهدف الأسمى، وهو تطوير فهم أفراد الفريق للوصول إلى رؤية مشتركة، وتمكينهم من تطبيق النهج بثقة وشغف، والعمل على تصميم البيئة المدرسيّة التي تعدّ المعلِّم الثالث في فلسفة لوريس مالاغوزي. لذلك، وضعنا هدفًا يتماشى مع كلّ ركيزة من ركائز هذا النهج، واستخدمنا ممارسات التطوير المهنيّ المتنوّعة للتعمّق بكلّ ركيزة.

ركائز نهج ريجيو إميليا وكيفيّة تطبيقها

الركيزة الأولى

اخترنا أن نسلِّط الضوء على الركيزة الأولى في بداية التجربة، والتي تمثّل البيئة، باعتبارها معلّمًا ثالثًا. واستخدمنا أدوات لتمكين المعلّمين من فهم أهمّيّتها وأثرها الإيجابيّ في نواتج التعلّم. استخدمنا أداة البحث الإجرائيّ في خطّة التطوير المهنيّ، فعملنا مع مجموعة من المعلّمين على بحث يهدف إلى فهم دور البيئة من المكان والزمان. كما أنجزنا أبحاثًا وسألنا

الأطفال عن تصوّرهم لشكل الصفّ والملاعب في مدرستهم، واستخدمنا مراجع ومصادر لمدارس تنتهج فلسفة ريجيو إميليا. كان أثر البحث والنقاش والحوار إيجابيًّا في المعلّمين.

استقبلنا مجموعة من المعلّمين مع بداية العام الدراسيّ في صفّ صمّمناه مسبقًا، يشبه صفوف رياض الأطفال في المدارس التي زرناها، معتمدين عناصر مهمّة في تصميم المساحات التعليميّة، منها جماليّة المكان، واختيار المواد الطبيعيّة، آخذين بعين الاعتبار وجودنا في بلد صحراويّ. لذلك، أحضرنا النباتات والمواد الطبيعيّة، كالأحجار والأخشاب، من بلادنا، وصمّمنا أركان الصفّ بما يشبه بيئة المنزل. يمنح ذلك الطفل، بكلّ تأكيد، شعورًا بالأمان والاستقرار في قاعته الصفّيّة، مع اعتمادنا الأثاث الخشبيّ والألوان الهادئة. بالإضافة الى ذلك، وزّعنا عدّة مسارات لنثير فضول الأطفال، للوصول إلى ركن معيّن.

الركيزة الثانية

تتمثّل الركيزة الثانية في دور المعلّم، ميسِّرًا ومسهّلًا عمليّة التعلّم والتعليم. والجدير ذكره هنا اختلاف دور المعلّم بحسب حاجة الطفل، إذ من الممكن أن يرتدي المعلّم عدّة قبّعات لتيسير عمليّة البحث، بالتوثيق والتحدّي وتقديم الدعم للطفل. كان لا بدّ لنا من تمكين المعلّمين من استخدام وسائل مختلفة، لتخطّي التحدّي الأساس، والذي يكمن في العمل على عقليّة المعلّم نفسه، وإقناعه بأنّ استراتيجيّات التعلّم والتعليم التي يقتضيها هذا النهج أنجح وأجود في مراحل الطفولة المبكِرة.

جلّ ما أردناه من خطّة التطوير المهنيّ إحداث تغيير جذريّ في فلسفة التعليم لدى المعلّمين، وتوحيد الرؤيا بينهم، ونظرتهم إلى النهج المراد تطبيقه بما يتماشى مع فلسفة الأكاديميّة ورؤيتها ورسالتها. ومن الممارسات التي استخدمناها في خطّة التطوير النمذجة، حيث حدّدنا أيّامًا معيّنة مع الفريق الأكاديميّ لإعداد درس أنموذجيّ مصغَّر، ودعونا فريقًا من المعلّمين لحضور الدرس، ثم اعتمدنا عمليّة التأمّل للتطوير. كانت هذه الممارسات المهنيّة فرصة عظيمة لتطوير المعلّمين بطريقة إبداعيّة وعمليّة وغير ميكانيكيّة.

يؤدّي المعلّم، في المدارس التي تنتهج فلسفة ريجيو إميليا، دورًا لا يستهان به في صقل مواهب الأطفال وتطوير مهاراتهم، باعتبارهم جزءًا لا يتجزّأ من منظومة ومجتمع متعاون. كما أنّ الممارسات التي تُبنى على ثقافة الحوار البنّاء والتعاون أسهمت في نجاح الخطّة.

الركيزة الثالثة

اللغات المائة للطفل، أي الطرق التي يعبِّر بها الطفل. قدمّنا، لفهمها والتعمّق فيها، ورش عمل اعتمدنا فيها استخدام موادّ ومصادر مختلفة، منها قصيدة المائة المشهورة، والتي كتبها لوريس ملاغوزي عن اللغات المائة للطفل، بالإضافة إلى استخدامنا ملخّصًا عن نظريّة هاورد غاردنر في الذكاءات المتعدّدة. قدّمنا، بعرض فيديو، أفكارًا عمليّة للفريق، عن طرائق تعبير الطفل المختلفة، إذ يعبِّر الطفل بالرسم والنحت والغناء والرقص والتمثيل وغير ذلك، فالطفل المتعلِّم قادر على عرض تفكيره بطرق مختلفة، والتواصل بعدّة لغات. وهنا تكمن فائدة الاطّلاع على أعمال طلّاب من مدارس أخرى، وعقد قراءات ضمن عدّة منصّات، للإفادة وتعميق الفهم. كما كنّا لا نفوّت الفرصة، خلال الزيارات الصفّيّة أو الاجتماعات المصغّرة مع الفريق، للتطرّق إلى أهمّيّة الفنون ودورها في التعبير عند الأطفال، مع تصميم مساحات لإشراك الأطفال بالتجارب الحسّيّة الفنّيّة.

الركيزة الرابعة

صورة الطالب المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بنظريّة هاورد غاردنر في الذكاءات المتعدّدة. وهنا توجَّب علينا التأمّل والتساؤل حول الطفل، كونه متعلّمًا قادرًا ومتمكِّنًا، عنده من الذكاء وحبّ الاستطلاع ما يمكِّنه من إجراء التحليل في عمليّة التعلّم، بالاكتشاف والتجربة تارةً، وبمشاعره وهويّته وثقافته تارةً أخرى، ليعبِّر عن فهمه الموضوعات التي تثير فضوله. لذلك، أشركنا الفريق بدورات تدريبيّة هدفت إلى الوصول إلى فلسفة مشتركة عن الطفل وقدراته والطرق الأفضل للتعلّم، لتمكينه من أن يصبح قائدًا في هذه العمليّة. من النشاطات التي قمنا بها، إعطاء المعلّمين صورة للطفل، مع مجموعة من الأسئلة الداعمة: مَن الطفل؟ وما مشاعره؟ وما الأفكار التي تراوده؟ إذا أراد الطفل أن يعبِّر إراديًّا، فما الكلمات أو العبارات التي يقولها للمعلّم؟ ثمّ عكسنا النشاط وطلبنا إلى المعلّم أن يضيف فلسفته الخاصّة عن الطفل، مستخدمًا الأسئلة ذاتها كي نصل إلى رؤية مشتركة. فالطفل في نظرنا كائن مخلوق على فطرة الإبداع والفضول والتساؤل، تحرّكه مشاعره وتغذّيه البيئة الآمنة، بدعم المعلّم المتمرِّس، ليكتسب المفاهيم العلميّة ويعمّق المعرفة، ويربط بين المفاهيم عن العالم من حوله. لذلك، حرصنا، خلال الاجتماعات الدوريّة، على تسليط الضوء على دور المجتمع، انطلاقًا من نظريّة باندورا القاضية باكتساب الطفل المهارات والتعلّم بالنمذجة.

وعليه، أدركنا أهمّيّة مشاركة الأهل والمجتمع المحلّيّ بنشاطات

متنوّعة، منها توعويّة وأخرى تثقيفيّة. كما أثّرت زيارات الأطفال الميدانيّة، خلال المشاريع والوحدات البحثيّة، في تكوين صورة الطالب لدى الفريق، فكنّا نحثّ الفريق على أن يقوم بالعصف الذهنيّ مع الأطفال قبل انخراطهم بأيّ رحلة أو نشاط، ونعطيهم مساحة لمشاركة تجاربهم وطرح الأسئلة وملاحظة البيئة من حولهم. من هنا، أخذ تأمّل كلّ مشروع أو نشاط حيّزًا واسعًا لتعميق المعرفة وتطوير المهارات. ومن الممارسات الفعّالة التي دعمت الطفل والمعلّمات، توثيق خبراتهم ومشاريعهم على الألواح في باحات الروضة، ما منح فرصة أمام الطفل وباقي أفراد المجتمع للتأمّل في الخبرات المكتسبة، والشعور بأنّ لأعمالهم قيمة. خلقنا العديد من الفرص للأهالي والطفل ليتحدّثوا عن النشاط، لتكون عمليّة التعلّم طويلة الأمد، وغير محدّدة بزمان أو مكان.

الركيزة الخامسة

العلاقات الاجتماعيّة والتفاعل مع أفراد المجتمع المدرسيّ، والتي تبلورت من نظريّة النظم البيئيّة لبرونفنبنير. تركِّز هذه النظريّة على تأثير الأنظمة البيئيّة والاجتماعيّة في نموّ الطفل. وانطلاقًا من ذلك، تبادرت إلى ذهني عدّة أسئلة طرحتُها عن دوري، مُشرِفةَ روضات، في خلق ثقافة تعزِّز التعاون والشفافيّة مع أهالي الأطفال؛ فتوطيد العلاقة بشكل فعّال يضمن انخراطهم في عمليّة التعليم والتعلّم لأطفالهم، بما يتناسب مع تطلّعاتهم إلى مستقبل أطفالهم ورؤيتنا في الروضة. من هذه الأسئلة: كيف يمكن للأهالي أن يكونوا جزءًا من رحلة أطفالهم التعليميّة، وأن يدعموا الفلسفة التي نتبنّاها؟ وكيف نمكِّن المعلّمين من فهم وجهات نظر أولياء الأمور المختلفة وتقبّلها وبناء شراكة حقيقيّة وإيجابيّة؟

وعليه، انطلقنا إلى تطوير خطّة تتضمّن ما يلي:

- إشراك الأهالي بنشاطات نوعيّة تنمّي مهارات الطفل الحياتيّة، وتعزِّز نموّ الطفل العاطفيّ والنفسيّ. وتجدر الإشارة إلى أنّنا استخدمنا أوقات اللقاءات الأسبوعيّة مع المعلّمين لنقاش أفكار تضمن مشاركتهم في البرامج، مستخدمين نظام الاستبانات من المعلّمين أو الأهالي. انبثقت عن هذه الاجتماعات أفكار خلّاقة ومناسبة، تراعي تطلّعات المجتمع المدرسيّ.
- عقد لقاءات اليوم المفتوح ومشاركة الأهالي أطفالهم في الأيّام الأولى للمدرسة.
- تنظيم نشاطات في الطبخ لتعريف الأطفال بثقافاتهم، وتعزيز هويّتهم. أذكر هنا طبخة المقلوبة التي حضّرتها إحدى الأمّهات، عرّفت الأطفال فيها إلى طريقة طهوها. وكان الأطفال سعداء لوجود أمّهاتهم معهم في مطبخ الروضة.
- تنظيم نشاط الفنّ العشوائيّ، والذي يشارك فيه الأهالي مع أطفالهم برسم جداريّات وتلوينها. بالإضافة إلى نشاطات فنّيّة أخرى، مثل الصلصال والموزاييك، وقد أصبحت هذه النشاطات من العادات التي نؤدّيها كلّ سنة بمشاركة الأهالي.
- برنامج "القارئ الغامض" الذي لاقى استحسانًا ومشاركة فعّالة من أولياء الأمور، وقد طوّرنا البرنامج ليصبح عنوانه "الزائر المهتمّ". وغير ذلك من مشاركات يقدّمها أفراد المجتمع المدرسيّ، كالحكواتي والمرور الصباحيّ إلى باحة الروضة لقراءة قصّة لمجموعة من الأطفال، وغيرها من اللقاءات، كلقاء أولياء الأمور مع الأطفال والمعلّمين، بحيث يقود الطفل، بدعم من معلّماته، رحلة تأمّل أجمل أعماله الفنّيّة خلال السنة الدراسيّة. كان لهذه اللقاءات أثر طيّب، وزادت ثقة الأهل بقدرات أطفالهم والقائمين على البرنامج من إدارة ومعلّمين.

* * *

ختامًا، نأمل أن نكون قد عرضنا في هذا المقال بعض الممارسات الفعّالة للمقاربة بين النظريّة والتجارب العمليّة التي طبّقناها في روضتنا، للارتقاء بالطفل في عالمنا العربيّ، وتمكين التربويّين من التأمّل فيها. وذلك وفق نهج نوعيّ وشموليّ يعزِّز روح الجماعة، ويرسي ثقافة التفكير وقيمًا حميدة كالتعاون والاحترام، والتي لا يمكن لأيّ مجتمع مدرسيّ الارتقاء والنجاح من دونها.

نادين شعّار
مشرفة الروضة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
لبنان/ قطر

المراجع

- قبيسي، رولا وآخرون. (2023). *الممارسات المهنيّة للمدرِّسين: بين النظريّة والتطبيق*. إصدارات ترشيد التربويّة.
- SERC Consultants. (2018). *Models of Professional Development*. https://ctserc.org/news/20132000-/models-of-professional-development

ملفّ العدد

نحو بناء تصوّر الوالدين لدور الروضة في نموّ الطفل التربويّ

جواد مفتي زاده
عزيز رسمي
حميد جعفر

* النصّ معتمد على بحث ميداني بعنوان "نحو بناء تصوّر الوالدين لدور الروضة في نموّ الطفل التربويّ"، قُدّم في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، في المدرسة العُليا للأساتذة - جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء في المغرب، بتاريخ 15 آذار/ مارس 2023.

أصبح التعاون الوثيق بين المدرسة والأسرة، ولا سيّما إدماج الوالدين في مسار متابعة أبنائهما في مرحلة ما قبل المدرسة، من أهمّ الموضوعات التي تتناولها الإصلاحات المدرسيّة المتتاليّة، والتي تشكِّل محورًا رئيسًا في النقاشات والدراسات التي يقوم بها الفاعلون في مجال التربية (Larivée, et al., 2013). فالأسرة أوّل مؤسّسة تربويّة تسهر على تنشئة الطفل اجتماعيًّا ويظلّ تأثيرها قويًّا، حتّى بعد التحاقه بالروضة، ثمّ المدرسة (رسمي وأمهال، 2021). ورغم أنّ المدرسة ظلّت عقودًا طويلة مكلّفة بمهمّة تعليم الأطفال بصفة حصريّة، إلّا أنّ المقاربة أصبحت الآن متجاوَزة، بعد أن تبيّن مدى التحدّيات التي يواجهها هؤلاء، ولا سيّما المنحدرون من أسر هشّة (Akkari & Changkakoti, 2009).

أظهرت العديد من الأبحاث (رشدي لبيب وآخرون، 1993، ص 23) أنّ نجاح الطفل في الاندماج في محيطه الجديد واكتسابه المهارات الاجتماعيّة، ولا سيّما في هذه الفترة، رهين تعاون الوالدين والمدرسة، وانخراط الوالدين في مسار التحاق أطفالهما في أوّل مؤسّسة يلتحقون بها خارج نطاق الأسرة.

غايات التعاون بين الوالدين والروضة

يقتضي تحقيق التعاون المرور بعدّة شروط، أوّلها إدراك الوالدين دور روضات الأطفال، وإسهامهما في صياغة سياستها. لتحقيق ذلك، لا بدّ من تحقيق التواصل الوثيق والمستمرّ بين الروضة والأسرة، حتّى يتمكّن المربّون من التعرّف إلى الطفل ووسطه الأسريّ، بالمعلومات التي يقدِّمها الوالدان إلى المؤسّسة، وحتّى يبنيان تصوُّرًا واضحًا حول الروضة وخصائصها وأدوارها. بذلك، تتأسّس علاقة متينة بين الطرفين، تنبني على الثقة المتبادلة والتعاون الوثيق (عماريّة، 2018). الأمر الذي يساعد على تحقيق عدد كبير من الأهداف، أهمّها:

- اقتناع الوالدين بقدرة طفلهما على التكيّف مع وضعه الجديد.
- إدراكهما قدرتهما على التواصل مع فريق الروضة والتأثير في نظامها التربويّ.
- تقديرهما البرامج التي تقدّمها الروضة لطفلهما.
- إدراكهما أهداف هذه البرامج وإسهامهما في تحقيقها وتعديلها، إن اقتضى الأمر.
- اكتساب الوالدين طرقًا تربويّة مرنة، عوضًا عن أسلوب الإكراه الشائع في تنشئة الأطفال.

لكنّ الجراح التي تصيب الأهل، والتي قد تقود إلى التباعد بينهم والروضة، ولا سيّما في بداية التحاق أطفالهم بها، تصبغ تصوّرهم لهذه المؤسّسة بصبغة سلبيّة، يمرِّرونها إلى أبنائهم، فيتسبّبون بإعاقة تحقيق الأهداف التي ترسمها البرامج التربويّة لمرحلة ما قبل المدرسة. من هنا، برهنت العديد من الأبحاث (Desmet, et al., 2014) وجود علاقة وثيقة بين نماذج الوالدين السلوكيّة وسلوكيّات أبنائهما الاجتماعيّة والعلائقيّة، كما أثبتت مدى تأثير النماذج سلبًا وإيجابًا في ما يتبنّاه الأطفال من سلوكيّات في حياتهم الاجتماعيّة.

في هذا الإطار، حاولنا مسح انطباعات الوالدين في هذه المرحلة، لعلّنا نتوفّق في رسم المعالم الكبرى للنظرة التي يكوّنها الوالدان المغربيّان عن الروضة، اعتمادًا على الأفكار التي تنبعث لديهما بخصوص مختلف العناصر المشكِّلة حياة طفليهما، داخل المؤسّسات التربويّة لمرحلة ما قبل المدرسة.

تصوّر الوالدين المغربيّين روضة الأطفال

انتقينا ثلاث روضات في مدينة الدار البيضاء في المغرب، باعتبارها إحدى أهمّ المدن التي يحتاج فيها الوالدان إلى العمل معًا لتغطية نفقات الأسرة، ممّا يضطرهما إلى اللجوء إلى من يحتضن أطفالهما مبكرًا. وقع الاختيار على هذه الروضات لما يتوفّر فيها من معايير جيّدة نسبيًّا، لاستقبال الأطفال الذين يدفع والداهم الكثير من المال للإفادة من هذه الخدمة.

خضع ثلاثون والدًا ووالدةً لمقابلة حول موضوع تقييمهم الروضة التي تستقبل أبناءهم، وفق استمارة تعزيز المؤسّسة بأنموذج المشاركة الوالديّة (Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H 1997)، والتي تغطّي ستّة مجالات لاشتغال هذه المؤسّسات، وهي:

- البنية التحتيّة والتجهيزات.
- الاستقبال والتوقيت.
- السلامة والصحّة والتغذية.
- الأنشطة الموازية.
- الممارسة التربويّة.
- التعاون بين المدرسة والأسرة.

رُصِدت أهمّ ملاحظات الوالدين حول الروضة المستقبِلة أبناءهما وعلاقتها بنموّهم الشامل. فعلى مستوى البنية التحتيّة، عبّر حوالي 50,5% من المستجوَبين عن رضاهم عن مستوى التجهيزات التي توجد في الروضات الثلاث، مع تساوي النسب الخاصّة بتقييمهم الإطار العام، بما يحتويه من فضاء وحديقة وأبنية من جهة، وتقييمهم حجرات الأقسام وما تتضمّنه من تجهيزات من جهة أخرى، علمًا أنّ التفاوت يتصاعد في ما يخصّ سهولة الوصول إلى هذه الروضات، سواء في ما يتعلّق بالطرق المؤدية إليها، أم الأمكنة التي يمكن ركن السيّارات

فيها. كما اقترح الأهل تجديد صياغة المؤسّسة دوريًّا، وصيانة حديقة الروضة صيانة منتظِمة ومحترِفة، معتبرين التجهيزات البيداغوجيّة المخصَّصة للعب غير كافية.

أمّا في ما يخصّ الاستقبال والتوقيت، فعبَّر 53,8% منهم عن سرورهم بتوقيت الاحتضان الذي سجّل أعلى نسبة، بينما تفاوت تقييمهم جودة الاستقبال المخصَّص للوالدين قليلًا، إذ كانت نسبته دون المتوسّط، ولم تتجاوز نسبة جودة استقبال الأطفال 50.50%. عبَّر المستجوبون عن ذلك بالقصور الحاصل في التواصل مع الوالدين والاستقبال المخصّص لهما.

مقابل ذلك، تجاوز تقييمهم المعايير المتحقِّقة في الروضات، في ما يتعلّق بالسلامة والصحّة والتغذية، النسب المسجَّلة في بقيّة الخانات، إذ بلغت نسبتهم 61,45%، رغم أنّهم لفتوا الانتباه إلى وجود العديد من المخاطر بالنسبة إلى الأطفال، ولا سيّما أمام الروضات، حيث تنعدم علامات التشوير التي تنبِّه السائقين إلى وجود مؤسّسة تعجّ بالأطفال.

لكنّ المثير للتساؤل النسبة التي سجّلها تقييم المستجوبين حول الأنشطة الموازية التي تقدِّمها الروضات الثلاث للأطفال، إذ لم تتجاوز نسبتهم 39,3%، مع تفاوت بسيط بين مستوى رضى الوالدين عن المشاريع الخاصّة التي ينجزها الأطفال خارج القسم، ورضاهما عن الأنشطة الموازية المنجَزة. لذلك، يقترح الأهل زيادة عدد الأنشطة التي تعزّز قدرات الأطفال، وتنظيم عدد أكبر من الرحلات التي تمكِّن الطفل من التعرّف إلى محيطه والاندماج فيه بسهولة.

أمّا نظرة الأهل المستجوبين إلى الممارسة التربويّة داخل الروضات المعنيّة، فكانت معتدلة نوعًا ما، إذ لم تتجاوز النسبة 50,6%، وهو ما يتّصل بحافزيّة الأطفال للذهاب إلى الروضة، ومستوى رضاهم عن وتيرة نموّ أبنائهم، فضلًا عن كفاءة المربّيات البيداغوجيّة. علمًا أنّ ملاحظاتهم تطابقت حول قصور كفاءتهن التربويّة. أكّد المستجوبون على بقاء نموّ الأطفال الاجتماعيّ ضعيفًا، لضعف مهارة التواصل عندهم، سواء باللغة العربيّة أم الفرنسيّة، وشدّدوا على ضرورة منحهم المزيد من الفرص للتعبير عن أنفسهم داخل القسم.

غير أنّ اللافت للانتباه، كانت النسبة التي سُجِّلت بخصوص التعاون بين الروضة والأسرة، والتي لم تتجاوز 35,3%، وهي أضعف نسبة تتحقّق في جميع الخانات. عبَّر المستجوبون عن ضعف انخراطهم في حياة الروضة، سواء باجتماعات الأهل أم الحفلات المدرسيّة، وأشاروا إلى ضعف رضاهم عن مستوى الإدارة التواصليّ، وكذلك عن العلاقات المنشأة مع المربّيات. بالإضافة إلى إعرابهم عن قلّة تلقّيهم مواعيد اللقاءات واطّلاعهم بسرعة على الصعوبات التي يواجهها أبناؤهم.

خلاصة ذلك أنّ النسبة العامّة المسجَّلة حول مستوى رضى الوالدين عن أداء الروضة متواضعة جدًا، ولا تتجاوز 42,9%، ما يضع المنتوج الذي تقدِّمه المؤسّسة على المحكّ.

معالم بناء تصوّر الوالدين دور روضة الأطفال

أوّل ما ينبغي لفت الانتباه إليه، ضرورة انفتاح الروضة على محيطها الاجتماعيّ المباشر والمتمثِّل في الوالدين المحتضنين، حتّى تتمكّن من بناء علاقة تشاركيّة تدمجهما في حياة أطفالهما ما قبل المدرسيّة. ينبغي التأكيد على أنّ هذه العلاقة ليست عفويّة أو اعتباطيّة أو آنيّة، بل تتطلّب وقتًا وجهدًا كافيين لنسجها، نظرًا إلى الصعوبة التي تصطبغ بها بحسب بعض الباحثين (Feyfant, 2015)؛ فالأهل خليط من الفئات والأطياف متنوِّعة الهويّة، ما يُلزِم طاقم المؤسّسة التربويّ بالتعرّف إليهم وإلى خلفيّاتهم الثقافيّة وأساليب تفكيرهم وسلوكهم، ليتسنّى كسب ثقتهم، قبل إدماجهم في فلسفة الروضة وسياستها التربويّة.

تنبغي الإشارة إلى تجسّد هذه العلاقة في مظاهر مختلفة، وذلك بحسب تصنيفها، من الدرجة الأولى للأهل الذين يحتكّون يوميًّا بالمؤسّسة، عندما يحضرون أولادهم إليها أو يعودون بهم إلى البيت، أو من الدرجة الثانية عندما تقلّ فرص التقائهم بها. لذلك، قد نلاحظ بعض الخلافات بين الأسر والروضة، والتي ليست عرضيّة بقدر ما هي بنيويّة، تنطلق من التصوّر الذي يبنيه الوالدان حول دور رياض الأطفال في تنشئة أطفالهما من جهة، وتصوّر الحضانة لدور الوالدين التشاركيّ في هذه التنشئة. كلّ ذلك ينطلق من تمثّلات معيّنة للطرفين، غير مبنيّة على أسس معرفيّة متينة، ترسم الحدود بين الأدوار وتحدّد الوظائف.

يُعبَّر عن هذه التمثّلات أحيانًا باستعمال ألفاظ معيّنة ذات حمولة سلبيّة، مثل سوء التفاهم أو التباعد أو الخلاف أو العدوانيّة. وتتّفق الدراسات والأبحاث في هذا الشأن على أنّ هذه التمثّلات وتمظهراتها السلوكيّة تؤثِّر سلبًا في نموّ الطفل الاجتماعيّ والعلائقيّ، ولا سيّما مع اختلاف توقّعات الوالدين من المؤسّسة المحتضِنة عن توقّعات هذه الأخيرة. يعني ذلك ضرورة ارتكاز الجهد المبذول على تأسيس العلاقة بين الآباء والروضة على أسس معرفيّة متينة تحدِّد أدوار كلّ طرف وترسم له حدود دائرة التدخّل في العمليّة التربويّة، وتدرّجها في إطار مقاربة تشاركيّة لصالح الأطفال المحتضَنين (Kherroubi, 2009). غير أنّ الملاحظ بالدراسة أنّ الأجوبة لا تنطلق من مرجعيّة معرفيّة مضبوطة وتوافقيّة، نظرًا إلى انطلاق الطرفين في بناء آرائهما من محاكاة نماذج مستوردة من فرنسا بصفة خاصّة، تتضمّن أوجه تباين عديدة مع الواقع الاجتماعيّ المغربيّ الذي يفرض تكييفًا متدرِّجًا ومتواصلًا، حتّى تتناسب مع توقّعات الفئة المستفيدة.

في هذا السياق، لا بدّ من التذكير بأنّ الدليل البيداغوجيّ للتعليم الابتدائيّ الذي أصدرته وزارة التربية الوطنيّة في المغرب (2020)، يشكِّل إطارًا مرجعيًّا أوّليًّا للوالدين، ولرياض الأطفال، لبناء هذه العلاقة. يغطّي الدليل أوجه عمل الروضة كلّها، بدءًا من الغايات التي تهتمّ بالجانب النمائيّ للطفل، على المستوى الشخصيّ والاجتماعيّ والمعرفيّ، ومرورًا بالوسائل المتضمّنة الألعاب التربويّة والرقميّة والمشاريع التي ينخرط فيها الطفل، وانتهاءً بالتربية الصحّيّة.

تتوخّى الممارسة التربويّة في هذا الطور التعليميّ المهمّ نماء الطفل على مختلف المستويات الجسميّة والنفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة، وعلى تعلّمه الذي يزاوج بين الاكتساب المعرفيّ والعادات الصحّيّة والسلوكيّة السليمة، بما يضمن للطفل في النهاية عيشًا آمنًا وكريمًا وخاليًا من كلّ منغّصات التوازن الجسميّ والنفسيّ والعقليّ والاجتماعيّ. ومع ذلك، يظلّ الدليل ذا طابع عموميّ يحتاج إلى تطوير مضامينه تطويرًا مستمرًّا، وتدقيق عناصره تدقيقًا متواصلًا، بما يسهِّل عمل الطاقم التربويّ الذي يطغى على وظيفته الطابع التنفيذيّ، على حساب تأمّله مهمّاته.

* * *

بناءً على كلّ ما سبق، نجد أنّ التعاقد بين الطرفين، الوالدين والروضة، عند الانخراط في الاحتضان، يجب أن يسبقه جهد الوالدين والطاقم التربويّ بمضامين الدليل البيداغوجيّ. بالإضافة إلى الجهد التواصليّ الذي يؤسِّس علاقة بنائيّة وتشاركيّة بين الطرفين يمتدّ طيلة سنوات ما قبل المدرسة.

د. جواد مفتي زاده
د. عزيز رسمي
د. حميد جعفر
أساتذة باحثون في المدرسة العليا للأساتذة المغرب

المراجع

- رسمي، عزيز، وأمهال، يوسف. (2021). التعاون بين الأسرة والمدرسة: سيرورة انخراط الوالدين في تتبّع مسار أبنائهما دراسيًّا. *منهجيّات*. 3*(1)*. 60-65.
- عمارية، بوجحفة. (2018). العلاقة بين الأسرة والروضة ودورها في تنمية الطفل. *مجلّة الحكمة للدراسات الاجتماعيّة*. 6*(2)*. 48-58. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/59387
- مديريّة المناهج، وزارة التربية الوطنيّة والتكوين المهنيّ. (2020). *الدليل البيداغوجيّ للتعليم الأوّليّ*. https://moutamadris.ma/الدليل-البيداغوجي-للتعليم-الأولي
- لبيب رشدي وآخرون، *المنهج: منظومة لمحتوى التعليم*. المكتبة الأنجلو المصريّة، 1993 .

- Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *Dans La revue internationale de l'éducation familiale.* 103-130. https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2009-1-page-103.htm
- Desmet, Huguette, Pourtois, Jean-Pierre, Terrisse, Bernard, and Barras Christine. (2014). Les programmes d'éducation parentale: un soutien à la parentalité? *Dans Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.* 171-185. https://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019-page-171.htm
- Feyfant, Annie. (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents.* Dossier de veille de l'IF. https://edupass.hypotheses.org/758
- Sandler, H. and Hoover-Dempsey, K. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research.* 67. 3-42. https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=718912
- Kherroubi, Martine. (2009). Des parents dans l'école. *Spirale - Revue de recherches en éducation.* 246-247. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2009_num_43_1_1200_t17_0246_0000_1
- Larivée , Serge J., Terrisse, Bernard and Richard, Dominik. (2013). *La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?* Dans La revue internationale de l'éducation familiale. https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-105.htmujii

مناهـج رياض الأطفال في موريتانيا: مـا العوامل الواجب اعتبارها عند تطويرها فـي ضـوء المناهـج التربويّـة الحديثـة؟

أحمد سيدِ الشيخ

أصبحت المجتمعات الحديثة تولي اهتمامًا خاصًّا بمرحلة الطفولة المبكِرة، لحساسيّة هذه المرحلة العمريّة، إذ ترسم معالم شخصيّة الطفل المستقبليّة وتُرسِي دعائم نموّ شخصيّته. فالنموّ العقليّ في هذه المرحلة العمريّة يحلّ بسرعة، حيث يستجيب الدماغ استجابة كبيرة للبيئة الماديّة والاجتماعيّة والوجدانيّة؛ وبحسب العالم النفسيّ بولمان، يحصل50% من النموّ العقليّ بين الميلاد والعام الرابع من عمر الطفل، و30% منه بين العام الرابع والثامن (ميلاد، 2015). يدفع ذلك مناهج رياض الأطفال الحديثة إلى الاهتمام بخصائص الطفل النمائيّة، وتقديم المحتوى التربويّ في كلّ مرحلة عمريّة وفق هذه الخصائص. من هنا، تهدف مناهج رياض الأطفال الحديثة إلى تحقيق نموّ الطفل الشامل، وتقديم وضعيّات تربويّة يتكامل فيها المعرفيّ - العقليّ مع الوجدانيّ - الاجتماعيّ.

في العقد الأخير، اهتمّت الدولة في موريتانيا بالتعليم ما قبل المدرسيّ، وأطلقت من أجل ذلك برنامجًا وطنيًّا لتطويره سنة 2022. هدف هذا البرنامج إلى رفع نسبة الاستيعاب من 10% سنة 2022 إلى 30% بحلول سنة 2024 (وزارة العمل الاجتماعي). ضف إلى ذلك الزيادة الملحوظة، في العقد الأخير، في عدد رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة والمؤسّسات الاجتماعيّة التي تقدِّم الرعاية للأطفال، نتيجة الوعي المتزايد في المجتمع والدولة بأهمّيّة هذه المرحلة النمائيّة من حياة الطفل. ورغم ذلك، ما زالت رياض الأطفال في موريتانيا تواجه عدّة تحدّيات، نتيجة ضعف تكوين المربّيّات والمشرفين عليها، وعدم إخضاعهم لتكوين أكاديميّ ومهنيّ، فضلًا عن عدم توفّر تصوّر بيداغوجيّ واضح للمنهاج التربويّ. بالإضافة إلى ذلك، أدّى نقص تعبئة الأسر الاجتماعيّة والجمعيّات ومؤسّسات رعاية الأطفال وقلّة التكوين البيداغوجيّ في معظمَ رياض الأطفال، إلى الاعتماد على ممارسات بيداغوجيّة تُركِّز على التلقين، مع ندرة الوسائل التعليميّة والأنشطة التربويّة التي تُسهِم في صقل شخصيّة الطفل.

من هنا، يهدف هذا المقال إلى عرض مفصَّل للعوامل الواجب اعتبارها عند تطوير مناهج رياض الأطفال؛ لحاجة المربّين والمربّيّات والمشتغلين في الحقل التربويّ إلى معرفتها.

جوانب تحقيق النموّ الشامل في مناهج رياض الأطفال الحديثة

أسهمت العديد من العوامل في تطوير مفهوم المنهاج الحديث، منها: الثورة الصناعيّة الرابعة، والأبحاث النفسيّة والتربويّة، والتغيّر الذي طرأ على البنيات الاجتماعيّة للمجتمعات الحديثة. لذلك، عُرِّف المنهاج الحديث بأنّه مجموع الخبرات التربويّة التي تُهيّئها المدرسة للأطفال خارج المدرسة وداخلها، بهدف مساعدتهم على تحقيق النموّ الشامل؛ أي النموّ في جميع الجوانب العقليّة والانفعاليّة والنفس - حركيّة والاجتماعيّة والدينيّة والثقافيّة والجسميّة والحركيّة، من أجل تجاوز المنهاج التقليديّ الذي يركّز على المحتوى المعرفيّ، حيث يكتفي المربّي بتلقين الأطفال المادّة التعليميّة من دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب النفسيّة والوجدانيّة وخصائص الأطفال النمائيّة.

وعليه، يمكننا القول إنّ التربية الحديثة أضحت عمليّة علميّة، ولم تعد عمليّة اعتباطيّة أو عشوائيّة، فهي تُزوِّدنا بالعديد من المبادئ التي تقوم عليها عمليّتا التعليم والتعلّم في مرحلة رياض الأطفال، وبقيّة المراحل التعليميّة. وبحسب محمّد وجاد (2007)، من بين هذه المبادئ اللازم اتّباعها عند تخطيط مناهج رياض الأطفال وتنفيذها:

مراعاة مستوى نضج الأطفال أثناء تقديم الأنشطة التعليميّة

يمرّ الطفل بمراحل عمريّة معيّنة حتّى يكتمل نضجه. وبالتالي، تعدّ مساعدة الطفل على النموّ والوصول به إلى تحقيق أقصى إمكاناته هدفًا من أهداف مؤسّسات رياض الأطفال. فلا ينبغي للمربّية أن تُقدِّم للطفل أنشطة تعليميّة تفوق مستواه ومرحلته النمائيّة، ولا أن تقدِّم له أنشطة دون مستواه، فتقلِّل من دافعيّته إلى التعلّم؛ فالموازنة مطلوبة. لذلك، يجب أن تناسب الأنشطة التعليميّة المقدَّمة نفسيّات الأطفال وعقليّاتهم، لشحن دافعيّتهم نحو التعلّم. وعليه، لا بدّ أن تراعي هذه الأنشطة مستويات نضج الأطفال ودرجة نموّهم، وأن تقدَّم في سياق دالّ وذي معنى.

تقدَّم الأنشطة التعليميّة غالبًا في رياض الأطفال، عند بناء مفهوم الأعداد والحروف مثلًا، بخبرات ماديّة ومحسوسة. فمن المعروف أنّ المحسوسات الماديّة التي تبدأ بالتكوّن عند الطفل في هذه المرحلة تشكِّل دعامة أساسيّة لتعلّمه، كما تعجِّل من نموّه المعرفيّ، إذ يؤسِّس التعلّم للطفل في هذه المرحلة جسرًا من المحسوس إلى المجرّد.

مراعاة فروقات الأطفال الفرديّة

يختلف الأطفال عن بعضهم اختلافات واضحة في جميع نواحي نُموّهم (الجسميّ، والعقليّ، والوجدانيّ...)، وهو ما يتطلّب من المربّين والمربّيّات مراعاة قدرات كلّ طالب ووتيرة تعلّمه. فالتربية السليمة هي التي تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفرديّة بين الطلّاب، سواء في ما يمارسونه من أعمال أو نشاطات، أم في السرعة التي يتقدّم بها الطفل في مجال تعلّمه. عندما نعطي أنشطة تعليميّة للأطفال، مثلًا، يُنجزها بعضهم بسرعة، وبعضهم الآخر بدرجة أقلّ، فهذه الاختلافات أمر طبيعيّ، وعلى مربيّة الأطفال أن تَتقبّلها وتأخذها بعين الاعتبار أثناء تخطيط الأنشطة التعليميّة.

التربية بالعمل والنشاط واللعب

يكتسب طفل الروضة الخبرات والمفاهيم بالإدراك الحسّيّ والتفاعل مع البيئة المحيطة. فليس للطفل في هذه المرحلة القدرة على التعامل مع المفاهيم المجرّدة. لذلك، يحبّ الطفل التحرّك واللعب وحده أو مع الآخرين؛ ففضوله الفطريّ يـدعوه لذلك، إذ يتفاعل أثناء اللعب مع الأشياء المحسوسة الموجودة في محيطه، والتي تُثري تعلّمه وخبراته وتنمي قدراته.

يشجِّع التعلّم الحسّيّ الطفل على اكتشاف البيئة باللعب الحرّ، إذ يساعده ذلك على فهم كيفيّة عمل الأشياء بفاعليّة والشعور بالراحة في بيئات مختلفة، وينمّي مهاراته الحركيّة ووظائفه المعرفيّة، باكتشافه العالم من حوله وتجريبه الأشياء مباشرةً. كما يشجِّع على التعلّم والتفكير النقديّ والتبصّر في العلاقات بين الأشياء التي يجرّبها بالحواس، ويربط بها الأسباب بالنتائج. فالطفل يجد في الأنشطة التعليميّة التي توظِّف اللعب والنشاط والمتعة والحماس للتعلّم.

لذلك، تضع المناهج الحديثة الطفل المحور الرئيس في جميع الأنشطة التعليميّة. ومن هنا، لا بدّ من التخطيط لأنشطة تعليميّة تُنمِّي في الطفل ثقافة الاكتشاف والتجريب والمحاولة، مع ترك الحرّيّة له في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكاناته، قصد مساعدته على اكتساب مهارات وخبرات جديدة. ولا يمكن لتلك المهارات والخبرات أن تُنمَّى إلّا بتقديم الأنشطة التعليميّة من خلال اللعب والنشاط؛ لأهمّيّة اللعب والمحسوسات اليدويّة، بمختلف أنواعها، عند طفل الروضة.

وعليه، يجب أن يدرك المربّي أهمّيّة استخدام الحواس أداةً للتعلّم، يمكن للطفل بها أن يكوِّن روابط ذات معنى مع البيئة المحيطة به، منذ سنّ مبكِرة. لكن، يجب التنبّه كذلك إلى أنّ التعلّم الحسّيّ وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته، إذ الهدف منه الانتقال إلى مرحلة التجريد. فالمطلوب، إذًا، الموازنة بين مزايا هذا التعلّم وعيوبه.

إعداد البيئة والظروف المناسبة

لم يعد عمل المربّي، ولا سيّما في هذه المرحلة تعليميًّا فحسب، وإنّما تهيئة الظروف المناسبة للطفل كي يتعلّم تعليمًا ذاتيًّا بقدر ما تسمح به إمكاناته. لا يعني ذلك التقليل من شأن المربّي أو إعفاءه من مسؤوليّاته، فللمربّي دور كبير في التوجيه والتشجيع المستمرّ، وتــهيئة الظروف المناسبة لاكتساب الطفل الخبرات والمهارات، وتكوين الاتّجاهات السليمة في العمليّة التعليميّة. ومن هذا المنطلق، تتضح أهمّيّة إعداد البيئة التعليميّة التي تتيح للطفل فرص إشباع حاجاته وممارسة النشاط البنّاء، فلا بدّ أن تتوفّر في بيئة الروضة الوسائل التعليميّة والمحسوسات الماديّة التي تحفِّز الأطفال على التعلّم.

وعليه، يواجه عمل المربّين والمربّيّات في رياض الأطفال تحدّيًا، يتمثّل في مدى قدرتهم على توفير بيئة مناسبة تشتمل على الوسائل والأدوات والمثيرات الكفيلة بإيقاظ انتباه الطفل. فضلًا عن ضرورة أن تكون البيئة التعليميّة آمنة وجاذبة ومحفِّزة.

* * *

تعدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة حاسمة في بناء شخصيّة الطفل وصقلها، حيث يجب أن تسهِم الأنشطة التعليميّة المقدَّمة فيها في تعزيز النموّ الشامل لجميع الأطفال، أي السماح لهم بتنمية مهاراتهم في جميع المجالات. وينبغي على المشرفين على رياض الأطفال إدراك أهمّيّة تنمية كلّ جانب من هذه الجوانب، واقتراح أنشطة تعليميّة تسمح بذلك، بمراعاة العوامل التي سبق ذكرها. وبرغم تقديمنا العوامل بصورة مُنفصِلة، يبقى الترابط بينها قائمًا، فكلّ عامل منها مكمِّل للآخر، وكلّ مجال يؤثِّر في المجالات الأخرى، حيث يحصل التكامل في ما بينها. وعليه، لا بدّ من توافر العوامل كلّها في مناهج رياض الأطفال، لكي يكون للأنشطة التعليميّة المقدَّمة جدوى، ولكي تحقِّق النموّ الشامل للطفل.

بناءً على ذلك، يجب على المشرفين على رياض الأطفال في موريتانيا أخذ هذه العوامل في الاعتبار عند بناء المناهج وتصميم الأنشطة التعليميّة، للارتقاء بالعمليّة التعليميّة وتحقيق النموّ الشامل لطفل الروضة. ويقتضي ذلك التأمّل الدائم في ممارساتهم التعليميّة قصد تطويرها، آخذين في الاعتبار التطوّرات التي تحدث باستمرار في مجال التربية والتعليم.

د. أحمد سيدِ الشيخ
أستاذ مساعد في قسم التربية وعلم النفس
موريتانيا

المراجع

- محمّد، منى، وجاد، علي. (2007). *مناهج رياض الأطفال*. دار المسيرة.
- مديريّة المناهج في المغرب. (2020). *الدليل البيداغوجيّ للتعليم الأوّليّ*. وزارة التربية الوطنيّة.
- ميلاد، محمد محمود. (2015). *علم نفس نموّ الطفل المعرفيّ*. دار الإعصار العلميّ للنشر والتوزيع.

مهارات النموّ الاجتماعـيّ والعاطفيّ عند الأطفال

روزان علي علّو

مَن منّا لا يدرك دور النموّ الاجتماعيّ والعاطفيّ وأهمّيّته، إذ أصبح يشغل حيّزًا بالغ الأهمّيّة، ولا سيّما في مرحلة الطفولة المبكرة. مَن منّا لا يقلق حيال الاقتحام الجنونيّ للتكنولوجيا في حياتنا وحياة أطفالنا، بعيدًا عن إيجابيّاتها وسلبيّاتها، والتي كانت من تحدّيات مهارات الأطفال الاجتماعيّة والعاطفيّة، وعدم قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم تعبيرًا متوازنًا وصحيحًا، نتيجة عدم الوعي في استخدام التكنولوجيا. نحن، معلّمي رياض الأطفال، نجد أنفسنا أمام مجموعة من التساؤلات العميقة: كيف لنا أن نوازن بين تعلّم المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة التي باتت حاجة ملحّة، والمعايير الأكاديميّة التي ما زالت تشغل الحيّز الأكبر في كثير من المدارس، وفي عقليّة المعلّم نفسه؟ هل نحن، المعلّمين، نمتلك أساسًا المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة؟ ما دورنا في تطوير هذه المهارات عند الأطفال؟ وكيف يتمّ ذلك؟ هل ما زلنا في مرحلة قراءة النظريّات والدراسات والحديث عنها ومناقشتها، أم أنّنا في مرحلة التطبيق العمليّ داخل قاعاتنا الصفّيّة، وضمن خططنا الدراسيّة؟

يحاول هذا المقال الإجابة عن بعض هذه التساؤلات، بالتطرّق إلى كيفيّة تطوير مهارات الطلّاب الاجتماعيّة والعاطفيّة، وعرض تجربة حولها، تاركين بعضها الآخر من دون إجابة، لنفكّر بها في مدارسنا ومجتمعاتنا العربيّة.

مفهوم النموّ الاجتماعيّ والعاطفيّ

يمكن تعريف النموّ الاجتماعيّ تعريفًا بسيطًا ومقتضبًا، بأنّه ملاحظة التطوّر الاجتماعيّ في قدرة الطفل على بناء علاقات مع أصدقائه، في الصفّ وخارجه، والاندماج مع المجموعات

الطلّابيّة التي ننشئها عادةً في الصفّ، وملاحظة ردّة فعله عند حدوث أيّ نزاع بينه وأصدقائه، سواءً أكان نزاعًا لفظيًّا أم جسديًّا، والذي يكاد يكون عادةً يوميّةً في مسيرتنا التربويّة. أمّا النموّ العاطفيّ، فيتمثّل في رصد الطفل بالطريقة التي يعبّر بها عن مشاعره، وكيفيّة تعامله معها بما يناسبها. من هنا، يكون لكلّ كلمة ولكلّ موقف ولكلّ شعور أثر في حياة الطفل، فهو كائن متكامل المشاعر، شأنه شأن الإنسان البالغ العاقل، ولكنّ الفرق أنّ الطفل بحاجة إلى تجارب وخبرات تخوّله التعبير عن مشاعره.

نشاطات تنمّي مهارات الأطفال الاجتماعيّة والعاطفيّة

ركن المشاعر

خصّصنا داخل القاعة الصفّيّة ركنًا للمشاعر، أغنينا القسم بصور وجوه تعبيريّة واضحة عن مشاعر مختلفة، كما علّقنا مرآة صغيرة. في بداية العام، كنّا نتطرّق إلى الموضوع يوميًّا في الحلقة الصباحيّة، ثمّ اكتفينا لاحقًا بالتذكير به عند الحاجة. هنا، في هذا الركن، تناقشنا طويلًا، عندما تنتابنا مشاعر ولا نستطيع الإفصاح عنها لأيّ سبب كان، نشير إلى الوجه التعبيريّ الذي نشعر به. من أهمّ الأمور وأكثرها حساسيّة هنا، عدم رفض هذه المشاعر، ولا سيّما عندما تكون سلبيّة، كالغضب أو الغيرة أو غيرهما.

نجلس في هذا الركن الذي يشبه بترتيبه ركنًا من أركان المنزل، يشير الطفل إلى الوجه الذي يعبّر عن مشاعره، وقد يخبر بها معلّمته أو صديقه في الصفّ، ثمّ نبدأ بتمارين التنفّس العميقة. قد يستغرق الأمر دقائق، وقد نغسل وجهنا بماء بارد، إذ يخفّف غسل الوجه بالماء من حدّة التوتّر الذي نشعر به، فنسمح لهذه المشاعر بالمرور بهدوء، وبإمكان الطفل الانضمام إلى معلّمته وأصدقائه عندما يشعر أنّه جاهز.

ترجمة المشاعر باللغة

أودّ الإشارة هنا إلى أنّ عدم مقدرة الطفل على التعبير عن مشاعره تعبيرًا مناسبًا، يعود أحيانًا إلى فقر المخزون اللغويّ لديه. هذا ما دفعنا، أثناء نقاشنا عن المشاعر في الحلقة الصباحيّة، إلى أن نسمّي هذه المشاعر بشكل صريح، وضبطها بقوالب لفظيّة واضحة، وتكرارها يوميًّا، وذكر السبب الذي جعلنا نشعر بها، مثل: أنا سعيد لأنّ... أنا متحمِّس لأنّ... أنا غاضب لأنّ... أرى أنّ ترجمة هذه المشاعر ومساعدة الطفل على التعرّف إليها والتعبير عنها أمر لا يقع على عاتق المعلّم فحسب، بل على عاتق الأهل والمربّين الذين هم على اتّصال مباشر مع الطفل أيضًا.

المعلّم قدوة طلّابه

في معظم الأحيان، عندما كنتُ أتحدّث عن التعبير عن المشاعر كنت أبدأ بنفسي أمامهم. وكمثال، أشارك القارئ تجربة لطيفة تركتْ أثرًا جميلًا: رغبتُ يومها بشرح مشاعر الشوق، فجلسنا كالعادة في الحلقة الصباحيّة، وأخبرتهم عن أختي التي سافرت بالفعل، فكانت مشاعري يومها حقيقيّة معهم. حدّثتهم عن مشاعري المختلطة بين حزن وشوق، وتوقّفنا عند كلمة شوق الناتجة عن عدم تمكّني من لقائها سنين طويلة، ولذلك سأشتاق إليها. عرّفنا المشاعر، فأسميناها وعرّفنا سببها، ثمّ طلبتُ إليهم مساعدتي للبحث عن حلول للتخفيف من هذه المشاعر. كنّا، أثناء رحلتنا التعليميّة، وفي وحدة "مَن نحن؟" تحديدًا، والتي كانت تتمحور حول الصداقة بكلّ أبعادها وتفاصيلها، وكيف يمكننا أن نحافظ على صداقاتنا؟ جاء الاقتراح الأوّل من طفلي أمير: "معلّمتي، ما رأيك أن تتواصلي معها عبر تطبيق إيمو؟" ثمّ طُرِح اقتراح آخر: "نكتب لها رسالة"، وغيرها من الاقتراحات كأن نرسم رسمة، أو نتواصل معها عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ... وعليه، بدأ بعض الأطفال يخبرني عن شوقه لغياب أحد أفراد العائلة كسفر الأمّ أو الأب، أو العاملة المساعدة في المنزل.

القصص

تعدّ القصص من السبل الرائعة التي تقدَّم بها المفاهيم والمعارف والمهارات، فضلًا عن دورها الكبير في تنمية الأطفال اجتماعيًّا وعاطفيًّا ولغويًّا. وفي ضوء ذلك، استثمرتُ القصص كثيرًا لتطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة.

في العام الماضي، وبعد عودتنا من إجازة طويلة، لاحظتُ زيادة نسبة النزاعات بين الأطفال، فتوقّفنا قليلاً، وتركنا الخطّة جانبًا وقرأنا لهم قصّة سارة الشجاعة التي نصحتنا بها مشرفة الروضة. لم تكن قراءة القصّة عابرة، بل توقّفنا عند كلّ موقف وحلّلناه، ووضعنا قبّعة المشاعر الحمراء للتفكير في مشاعر شخصيّات القصّة، أي لو كنّا مكانها بمَ سنشعر؟ وكيف سنتصرّف؟ ما رأيكم بتصرّفها؟ لماذا؟ وما إلى ذلك من الأسئلة التي طُرِحت أثناء قراءة القصّة. أدّت قصّة سارة الشجاعة دورًا كبيرًا في تغيير مفهوم القوّة والضعف عند الأطفال، فالقويّ أصبح بالنسبة إلينا هو من لا يسمح لأحد بالتعدّي عليه لفظيًّا أو جسديًّا، ولكن من دون ردّ الأذى بأذى. لاحظتُ لاحقًا كيف أحبّ الأطفال شخصيّات القصّة وتفاعلوا مع شخصيّة سارة، وأخذوا يقولون لي: معلّمتي، اليوم تصرّفت مثل سارة الشجاعة. وبهذا أصبحت شخصيّة سارة حاضرة معهم في المواقف التي يمرّون فيها، للتعبير عن مشاعرهم تعبيرًا مناسبًا، والدفاع عن أنفسهم بطريقة صحيحة ومتوازنة. قصّة سارة مثال من بين العديد من القصص التي مرّت معنا خلال العام.

في ضوء ما سبق، من المهمّ جدًّا اختيار قصص فيها شخصيّات ومواقف وأحداث تمثّل أنموذجًا واضحًا للتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ. لو رغبنا، مثلًا، في مناقشة مشاعر الخوف وكيفيّة التعامل معها، نختار قصّة تواجه هذه المشاعر مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأسئلة والمناقشات التي سنستخدمها، والحلول التي سنقترحها على شخصيّات القصّة، مع فسح المجال أمام الأطفال للحديث عن مخاوفهم، وعن مواقف مشابهة حصلت معهم.

مشاركة ولي الأمر أو المربّي

من الضروريّ جدًّا وجود قنوات تواصل فعّالة بين المربّي والمعلّم، ولا سيّما في حال وجود اضطراب في مهارة معيّنة عند الطفل. لا يمكن أن تتحقّق النتائج المرجوّة بدون التعاون المشترك والمصداقيّة من الطرفين.

ربط المهارات بملامح المتعلّم

نحرص دائمًا في المدارس التي تتّبع برنامج البكالوريا الدوليّة على ربط أيّ موقف بملامح المتعلّم. لذلك، يعدّ استثمار المواقف العفويّة التي تحدث بين الأطفال، أو المواقف التي يخلقها المعلّم، لتطوير مهارات الأطفال الاجتماعيّة والعاطفيّة أمرًا بالغ الأهمّيّة. طبعتُ صور الأطفال وعلّقتها في الصفّ، ثمّ صرتُ أضع صورة الطفل بجانب الملمح الذي يناسب تصرّفه الإيجابيّ، مثل تعبيره عن مشاعره، أو استخدامه اللغة للتواصل، أو اهتمامه بمشاعره ومشاعر غيره.

تجربة فريدة في تنمية المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة

هناك الكثير من الحالات التي تمرّ معنا، ويكون من الصعب تأطير استراتيجيّات لها ضمن إطار معيّن، نظرًا لتفاصيلها الكثيرة. في إحدى سنواتي التعليميّة، ومع بداية العام الدراسيّ، لاحظتُ طفلة في الصفّ تواجه صعوبة كبيرة في التعبير عن حاجاتها ورغباتها، وعجزًا ملحوظًا في التكيّف مع الحالات الشعوريّة، إذ ترفض تمامًا التحدّث أو المشاركة في الصفّ. بالإضافة إلى ذلك، تنتاب الطفلة حالات بكاء مفاجئ لأسباب غير واضحة، حتّى عندما كانت ترغب في الخروج من الصفّ، سواءً لشرب الماء أو قضاء حاجة أو جلب أيّ شيء من حقيبتها، كانت تستغلّ فرصة انشغالنا وتخرج بهدوء من دون الرغبة في التواصل مع المعلّمة. هنا، بدأت الرحلة بتفاصيلها الصغيرة، وكان منح الطفلة الأمان والقبول والحبّ غير المشروط عنوانًا لها. أرفض تمامًا أن يربط الطفل شعور الحبّ بإنجاز أمر، كأن يقال له: "سأحبك لو فعلت كذا، أو تصرّفت على هذا النحو". لذلك، عملتُ على إشعارها بأنّي وأصدقاءها نحبّها في جميع الأحوال، وذلك بإجراء نقاش معها في البداية، ثمّ عقد اتّفاق بسيط معها يقضي بضرورة النظر إلى المعلّمة فقط إذا أرادت الخروج من الصفّ، موضّحةً لها بأنّ أهمّيّة ذلك لا تكمن في الاستئذان بالخروج فحسب، بل كي لا نقلق عليها أيضًا. أحبّت طفلتي الفكرة وبدأت بتطبيقها، عندما كانت ترغب في الخروج تقف عند باب الصفّ وتنظر إليّ، فأكتفي بالردّ عليها بنظرة كي تذهب وتقضي حاجتها، أيًّا كانت. بدأت الطفلة تشعر بالثقة والأمان، مع اتّباع الاستراتيجيّات السابقة في الصفّ، ثمّ تطوّر الأمر عندما أصبحت تهمس في أذني لإخباري بشيء ما بكلمة واحدة، وفق اتّفاق بيننا أيضًا. مع الوقت، تناقشنا وأخبرتها بأنّ من يستطيع أن يعبِّر بكلمة بإمكانه التعبير بكلمتين أو ثلاث، أي بجملة بسيطة، وبدأنا نتمرّن معًا، وبمرور الوقت تحسّن الأمر، إذ لم يكن وليد لحظة.

وعليه، عند تطبيقنا أيّ استراتيجيّة، يحتاج إلى الوقت كلّ من المعلّمُ والطفلُ على حدّ سواء. كان التواصل مع الأمّ ملازمًا لنا منذ البداية، والتي كانت تطلعنا على كلّ شيء بالتفصيل، وبكلّ مصداقيّة، وشرحت لنا الأسباب من وجهة نظرها، لأنّ المشكلة التي لاحظناها في البداية لم تظهر فجأة. تطوّر الأمر لاحقًا إلى قراءة قصص بسيطة مع الطفلة (لا تتجاوز الجملة كلمتين أو ثلاث كلمات)، ولا سيّما أنّها بدأت تتطوّر أكاديميًّا، وهو ما كان عاملًا مشجِّعًا لها؛ تعاود الطفلة قراءة القصّة نفسها في المنزل مع الأمّ، وتأخذ وقتها، وعندما تشعر أنّها جاهزة، أخصِّص لها وقتًا تجلس فيه على كرسيّ المعلّمة وتلبس بطاقتي التعريفيّة، وكأنّها معلّمة صغيرة تقرأ قصّة بسيطة لأصدقائها. لم نكتف بالقصص، بل اتّفقت مع الأمّ إذا خرجت الطفلة مع العائلة إلى أيّ مكان محبَّب إليها، أن ترسمه في المنزل، وأن ترسم كذلك الأشخاص الذين رافقتهم، والنشاط الذي تفضّله هناك، ولا سيّما أنّها تميّزت برسوماتها الجميلة والمعبِّرة، وعندما تشعر أنّها جاهزة تجلس على كرسيّ المعلّمة وتشرح لنا عن يومها ومغامراتها هناك. أذكر مع نهاية العام، حدّثتنا عن عطلة نهاية الأسبوع عندما ذهبت إلى المجمّع التجاريّ بالقطار السريع، وكان ذلك بالنسبة إليها تجربة ومغامرة جميلة. في هذا اليوم، أهديتها بطاقتي التعريفيّة الخاصّة بالمدرسة، لأنّها أحبّت فكرة أن تكون معلّمة، لتخبر عنها أفراد عائلتها وأصدقائها وأقاربها، وتعيدها لي في نهاية الأسبوع.

مهما ضاقت بنا السبل، تبقى رابطة الحبّ التي يبنيها المعلّم مع أطفاله ومنحهم الأمان والقبول أساسَ التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ. فضلًا عن عدم تسريع عجلة التعلّم أيًّا كان، وإلّا قد نصل إلى نتائج عكسيّة.

* * *

في الختام، أعتقد أنّ لإدارات المدارس دورًا كبيرًا في تطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة عند الطفل، بتأمين ورش عمل ودورات تطوير مهنيّ، تدعم المعلّم في هذه الجوانب، على الصعيد الشخصيّ والمهنيّ. بالإضافة إلى ضرورة تخفيف المعايير الأكاديميّة التي تضغط المعلّم والطفل في آن، ليصبح هذا النهج من التعلّم جزءًا من العمليّة التعليميّة.

وهنا نسأل: أين نحن من تطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة في مدارسنا ومجتمعاتنا العربيّة؟ أرى أنّ الأمر نسبيّ ومتفاوت، فبعض المنظّمات التعليميّة تهتمّ بالتعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ، وتدمجه مع المناهج التعليميّة لتنمية الجوانب الإنسانيّة عند الطالب. في حين أنّ بعضها الآخر ما زال، للأسف، يعطي الأولويّة للمعايير الأكاديميّة، ويركّز على مهارات القراءة والكتابة والحساب، ويحتفي بها، لتبقى المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة حلقة مفقودة في نهجها التعليميّ.

روزان علي علّو
معلّمة صفّ روضة ثالثة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
سوريّا/ قطر

أدب الأطفال نهجًا حواريًّا في مرحلة الطفولة المبكِرة من المحاضرة إلى المحاورة

بدر عثمان

*مقال مُستند إلى ورقة بحثيّة قُدّمت في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، في المدرسة العُليا للأساتذة- جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء في المغرب، بتاريخ 15 آذار/ مارس 2023.

في درسه الافتتاحيّ البديع الذي ألقاهُ في الكوليج دو فرانس، ونُشر لاحقًا بعنوان "درسٌ حول الدرس". ناقش المُفكِّر الاجتماعيّ بيار بورديو ثنائيّة السلطة والعلم، بسؤال افتتاحيّ: "كيف يمكن أن يُشكِّل العلم سلطةً ضدّ العلم؟" وطرح فكرة المؤسّسة وممارسات سلطتها الرمزيّة، والتي دفعتنا إلى إهمال سؤال فارق: "بأيّ حقّ نقوم بالإلقاء؟" (بورديو، 1984، ص 53). تبرز، ضمن المنطوق المُستهلّ أعلاه، أسئلة، مثل: ماذا نُعلِّم الأطفال بجانب المادّة التعليميّة؟ وماذا نُمرِّر لهم من رسائل؟ مِن منطلق أنّ الصفّ، مكانًا فيزيائيًّا، يمثّل مساحة مليئة برموز السّلطة، على غرار اختلاف نوع مقعد المعلّم عن مقاعد الطلبة، ومكان المعلّم في المقدّمة، والحقّ الضمنيّ بأن يقول كلامًا مشروعًا على الطلبة أن يسمعوه. وبالتالي، يُصبِح المكان الذي نسمّيه "صفًّا" بمثابة بؤرة تسودها قوّة ومجموعات رموز تحملُ مؤدًّى سلطويًّا بالمعنى الرأسيّ للكلمة.

ينطلق المقال من هذه الفكرة، ليقترح كسرًا أداتيًّا لهذه السلطة برمزيّتها. فعلى الرغم من فهمنا الشكل العصيّ على التغيير، وهيمنة المنظومة التعليميّة من أعلى، ومحاولات المعلّمات والمعلّمين المستمرّة للتغيير، إلّا أنّ المقال يرى أنّ لكسر رمزيّة سلطة التعليم، في مرحلته المبكِرة، إسهامًا كبيرًا في مفهمة الطلبة سير التعليم وسيرورته واستمراره.

منطلق المقترح التأمّليّ: "الطريق هو الطريقة"

يُمثِّل هذا المقال مُنطلقًا تأمّليًّا لمقترح أدب الطفل، نهجًا حواريًّا في الطفولة المبكِرة. فهو مُجرّد دعوة إلى تشكيل حالة نقاشيّة حول المقترح ومصداقيّته، أكثر من ميله إلى إنتاج نظريّة مُجرّدة في ظلّ واقع تزداد تحدّياته يوميًّا، ويُثقَل فيه كاهل المجتمع التعليميّ عامّةً، والمعلّم والطالب خاصّةً.

وينطلقُ المقال في هذا السعي مرتكزًا إلى فكرة مُستلهَمة من التعلّم الحواريّ: الحوار والحواريّة كأساسيْن لتشاركيّة خلق، وإعادة خلق، المعنى، وكإسهاميْن في الفهم والتجريب والنقد. هذه الدعوة إلى النقاش تشبه الدعوة إلى التغيير، لا ارتكاز النقاش إلى تعدّديّة الصوت، في سبيل إنتاج معانٍ تشاركيّة، ضمن حواريّة أو تحاوريّة، وفق المنظّر الروسيّ باختين (تودوروف، 1996).

إذًا، هي محاولة لخلق نقاش حول تفكيك النظم التعليميّة، بمؤدّاها المعروف مُسبقًا، وفي مرحلتها المبكِرة جدًّا، وإعادة بنائها لتؤدّي معنى ليس معروفًا مُسبقًا، وإنّما يُكتَشف بالحوار والتحاور. بذلك، يُؤسِّس هذا المقال مُقترَحًا تُقصَد به مداورة السلطة أُفقيًّا بين المعلّم والمتعلّم، فيمسي الصفّ مساحةً للاكتشاف والنقد وإنتاج المعاني.

من هنا، تصبح العمليّة التعليميّة عمليّة كرنفاليّة بالمعنى الباختينيّ (Bakhtin, 1998)؛ أيّ تصبح مساحات من كسر الروتين المنشود التي تُكسر ضمنها علائقيّة السلطة العموديّة

في الغرفة الصفّيّة. فيُعاد إنتاج رموز المساحة، لصالح معنى التعلّم التشاركيّ القائم على أدب الطفل، وإعطائه مصداقيّة، والتفكير بثيمات القصص والقصائد، بالتحاور واللعب والفرح والاكتشاف والدهشة. قد تدفع قراءة النصّ، هذا النصّ، بهذا المعنى، إلى الوقوف أمام أسئلة مُختلِفة، فيكون الحوار الشيّق المبنيّ من ثيمة أو حدث أو كلمة أو فعل أو سلوك أو زمن أو واقعة، أحد طرق الوصول إلى إجابات هذه الأسئلة، أو طرح أسئلة أخرى تتشعّبُ منها، بما يُترجِم معنى صغيرًا يتمثّل في تشكُّل التعلّم في الطريق، لا في الوصول: "والطريقُ هو الطريقةُ" (درويش، 2004).

ما نريد أن نُعلّم، وما يريد الطالب أن يتعلّم

يذكر المُفكِّر والشاعر الفلسطينيّ حسين البرغوثي، في مقاله الأثير "الرشاقة الذهنيّة"، مثالًا من رواية "طريق المحارب السلميّ"، يُحاور فيه معلّمٌ طالبًا، فيقول له: "إنّ ما أقدر أن أعلّمك إيّاه يعتمدُ على حاجتك أنت". هذه المعادلة الواقعيّة، بين المادّة أو المنهاج، وحاجة الطالب، فارقةٌ في التعلّم، وتُصعِّب مهمّة المعلّم. فالتعليم، وفقًا للبرغوثي، فنّ الحياة، لا ممارسات آليّة فحسب، "والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياة في معلّميه، لا يتعلّم منهم إلّا الموت" (البرغوثي، 2015، ص 29).

من هنا، يبرز اقتراح مقال أدب الطفل، أداةً ومساحة مفتوحة ومرنة، لإحداث تحوّل في هرميّة النظام، حتّى يصبح نظامًا قائمًا على المساواة: فنُحوِّل، على سبيل المثال، إلقاء الدرس، من محاضرة إلى محاورة، ثمّ نتعامل مع أدب الطفل، سواء القصصيّ منه أم الشعريّ، كمساحة تفتح على تعلّم مهارات مختلفة، مع عدم تشذيب دهشة الطفولة أو صقلها، وفرحة الاكتشافات الصغيرة.

يأتي اقتراح المقال لوسيلة أدب الطفل من منطلقات مختلفة، من شأنها أن تثير الدهشة في المتحاورَين، المعلّم والطالب، وتسمح لهما بالقفز إلى ما وراء الآليّ (البرغوثي، 2015)، إلى مرحلة ما هو صادق وأصيل في اكتساب المعارف، والمرتبط بالواقع ارتباطًا عفويًّا يقود إلى مساحات مجهولة، نعتقد أنّ اكتشافها بالحوار يكون بالتعلّم.

المحاورة منطق السير

يُقدِّم المُفكِّر الإيطاليّ الشهير كالفينو (Calvino, 1987) في كتابه "The Uses of Literature" نقدًا سياسيًّا واضحًا لديناميّات الصوت (صوت الشخصيّات في سير حبكة النصّ في القصّة). يمكن، على هذا الأساس، النظر والتفريق بين الأصوات السياسيّة لشخوص القصّة، أيّ قصّة. فهناك شخصيّات تتحرّك بلا أصوات سياسيّة فاعلة، في حين تأخذ الشخصيّة الرئيسة، أو راوي القصّة، صوتًا مباشرًا وعاليًا وواضحًا ووحيدًا. من هنا، تبدأ أصوات الشخصيّات تدور في فلك الراوي، كونه يعلوهم صوتًا، بما يُمهِّد لشرعيّته، ضمن سياق يتنافذ بين دلالات النصّ وتأويل القارئ.

يصحّ النظر إلى الصفّ الدراسيّ من منطق مقاربة كالفينو للصوت السياسيّ في القصّة. النصّ هو الصفّ الدراسيّ، والشخوص متساوية، يُفرِّق بينها الصوت والدلالة. ويمكننا التأمّل في هذا المنطق القياسيّ، كمساحة لتفكيك الشكل الكلاسيكيّ للغرفة الصفّيّة، مُمهِّدينَ لتقديم نقد واقعيّ لهيمنة الرمز؛ نقدٍ يحاور ويكشف ممارسات الصوت العالي، والعنف الرمزيّ الذي يحصل في المدرسة، الصفّ عينيًّا، بما تحمل هذه الممارسات من سياق، يُعيد إنتاج نفسه من مناح عديدة، منها تقديم المعلومة وشكل الدرس.

يمثِّل أدب الطفل في هذا السياق منهجًا أداتيًّا، ومساحةً للتفاعل في سياق عمليّة الهدم والبناء المُقترَحة. يُمهِّد أدب الطفل، بما يحتوي عليه من فرح جماليّ ومحطّات استكشافيّة، إلى تحويل الصفّ الدراسيّ، والتفاعل بين عناصر العمليّة التعليميّة من محاضرة صوت واحد إلى محاورة أصوات.

أدب الطفل نهجًا للتجدّد والتعلّم

يترتّب على المنهجيّة أعلاه التعامل مع أدب الطفل من منحيين:

المنحى الأوّل

النصّ منهجًا لإحداث قطيعة إبستمولوجيّة بين شكل تقليديّ يسير وشكل حداثيّ يحبو. ويعدّ المقال إنتاج القطيعة مع الماضي، شرطًا أوّليًّا لخلق مساحة للتجدّد والتجديد من مناطق، منها ما يمنحه هذا الأدب بنصوصهِ وآفاقهِ الرحبة ومركّباته المختلفة، من مساحة لتجديد المضمون (في نوع المادّة)، والشكل (في طريقة إدارتها) عند المعلّم. من هنا، يمكن للمعلّم أن يفتح على مساحات غامضة في النصّ، فيتشارك متعة التعلّم مع طلبته، ويفرحون معًا بلذّة الاكتشاف ودهشة البحث.

ولمّا كان كلّ نصّ مُختلفًا، وجب أن تكون طريقة التعامل مع كلّ نصّ مختلفةً، من حيث قراءته ومحاورته، بما يُتيح للمعلّم تجدّدًا أسلوبيًّا ديناميكيًّا ومرغوبًا في التعليم. لا يقود المضمونُ الشكلَ، والشكل لا يحتّم المضمون؛ يسيران معًا. الأمر الذي يسمح ببناء محاورة مُختلفة تعتمدُ نصّ القصّة وشكلها أساسًا. نتعامل في هذا المقال بحذر مع المحاورات التي نسعى إلى بناء منطق لها، فالنقطة الجوهريّة هي عدم ضبط الشكل أو المفهوم ضمن تصوّر معيّن، وإنّما اكتشاف ما تُتيحه هذه الطريقة، بمجاورة أدب الطفل، من مساحات التجدّد. يحدث ذلك بالاعتماد على فكرة عدم جهوزيّة القالب والنصّ، والتشكيك في هذه الجهوزيّة بعمليّة تعلّم أُفقيّة ودائريّة، تتكسّر فيها علائقيّة السلطة، لصالح تشاركيّة أقسام المجتمع التعليميّ في استخلاص التعلّم الذي يأملون به ويسعون إليه، وهو غير مُحدَّد مسبقًا بطبيعة الحال.

المنحى الثاني

يساعد هذا النهج في تحويل الغرفة الصفّيّة إلى مساحة مفتوحة للتعلّم المُعتمِد على حاجة الطالب، وأسئلته وعمليّة بحثهِ المُستمرّة. فأساس اقتراح تحويل المحاضرة إلى محاورة جعلُ الغرفة الصفّيّة مساحة للتفكير مع الطالب، حيث يُشارِك الطالب، بقدر ما يُشارِك المعلّم في تعلّمهِ، أسئلة غامضة تكوّنها نواة شغف تعلّم الطالب. وعليه، يسمح شكل المحاورة بتعلّم غير قصديّ؛ بمعنى أنّ الطالب يبني قاموسه اللغويّ خلال عمليّة القراءة والحوار، فيبني قدرات ومهارات مُختلفة، كالتفكير الناقد والتواصل والبحث.

* * *

بقدر ما يتعامل هذا المقال بحذر مع كسر شكل الصفّ التقليديّ، يدعو إلى التنبّه من سلطة المعلّم، ضمن افتراض أنّه يمنح الطالب صوتًا. فهو لا يمنح الصوت، بل يفتح المجال أمامه، وييسِّر له عمليّة التعلّم، لتحدث ضمن سياق طبيعيّ، بنشر الحوار حول أفكار نصّ معيّن. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ التأسيس للشكل الجديد (المحاورة)، يحتّم تعاملًا جديدًا لا يفترض أنّ لكلّ سؤال جوابًا، أو لكلّ حديثٍ نتيجة، ويتعامل مع فكرة دهشة التعلّم والاستكشاف على أنّها أساسات واقعيّة لعمليّة التعلّم، ومن دونها قد نؤسّس طفلًا يكون أقصى طموحه نهاية الحصّة. لذلك، وجب التنبّه إلى نقطتين: اختيار النصوص التي ستُقرأ مع الطلبة، وعودة النمط التقليديّ في مراحل لاحقة لتعلّم الطفل.

في الختام، حاول هذا المقال تقديم لمحة صغيرة عن تجاور أدب الطفل والمحاورة، كونهما مساحتين تُشكّلان أساسًا لكسر شكل التعلّم التقليديّ، لصالح شكل يقوم على كسر روابط السلطة، وتفكيك رموزها في الغرفة الصفّيّة. يفتح ذلك المجال لحواريّة تعلّم عفويّة، تعتمد على قلق الاستكشاف عند الطالب، وتدفعه إلى مساحات البحث والتفكير والتفكّر. وفي حين يبدو المقال محاولةً لتقديم اقتراح لحواريّة تعلّم تجعل منه أفقًا رحبًا، إلّا أنّه مُجرّد محاولة فضوليّة في مناقشة سؤال: من أين يأتي التعلّم؟ وكيف يحدث أساسًا؟

بدر عثمان
مدير تحرير مجلّة **منهجيّات**
فلسطين/ قطر

المراجع

- البرغوثي، حسين. (2015). الرشاقة الذهنيّة، *مجلّة طيف- مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ*.
- بورديو، بيار. (1984). درس في الدرس. *مجلّة الفكر العربيّ المعاصر*.
- تودوروف، تزفيتان. (1996). *ميخائيل باختين: المبدأ الحواريّ*. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر.
- درويش، محمود. (2004). *لا تعتذر عمّا فعلت*. رياض الريّس للكتب والنشر.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and His World.* Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology.
- Calvino, Italo. (1987). *The Uses of Literature*. Harcott Brace Jovanovich.

ملفّ العدد

الحكايـة فـي التعليـم الأوّلـيّ: مـن مهارة الاسـتماع إلى مهـارة التحدّث

يوسف وزّول
مليكة رفيق
سعيدة تاقي

* النصّ معتمد على بحث ميداني بعنوان "الحكاية باللغة العربيّة في التعليم الأوّليّ: من مهارة الاستماع إلى مهارة التحدث"، قُدّم في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، في المدرسة العُليا للأساتذة - جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء في المغرب، بتاريخ 15 آذار/ مارس 2023.

يعكس المتحدِّث في حديثه اللغةَ التي استمع إليها في البيت والبيئة. في المقابل، يؤثِّر أداء المتحدِّث ولهجته في المستمع، ويدفعه إلى محاكاتها. كما تُكتسَب الدقّة في المحادثة بالاستماع الدقيق إلى المتحدِّث، إذ يساعد نموّ مهارات الاستماع على الانطلاق في الحديث. فالاستماع أساس التعلّم اللفظيّ في سنوات الدراسة الأولى، حيث يتعلّم الضعيف في القراءة من الاستماع أكثر ممّا يتعلّم من القراءة، إذ القدرة على التمييز السمعيّ مرتبطة بالقراءة، فإذا كانت عالية تقدّم الناشئ في القراءة، وإذا كانت منخفضة تراجع مستواه في القراءة. بالإضافة إلى ذلك، تساعد الدقّة في الاستماع على تحصيل الأفكار الرئيسة وتذكّرها في ما بعد، ويتذكّر الطلّاب في مراحلهم الأولى ما يستمعون إليه أكثر ممّا يقرؤونه (السيّد، 1996).

وعليه، يرمي الإطار المنهاجيّ للتعليم الأوّليّ - الابتدائيّ، وفق ما يرى بوزفور (2015)، إلى تهيئة الطفل لاكتساب أدوات التعبير والتواصل والتمرّن على مهارتَي الاستقبال (القراءة والاستماع)، ومهارتي الإنتاج (الكتابة والتحدّث). ولتحقيق هذه المهارات، اقترح الدليل البيداغوجيّ للتعليم الابتدائيّ الحكاية منطلقًا لتدبير الأنشطة الخاصّة بالمجال التعلّميّ الثالث: "التعبير اللغويّ والتواصل" (وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ، 2020). من هنا، يحقّ لنا أن نسأل عن جدوى اعتماد الحكاية اختيارًا بيداغوجيًّا، وعن مدى إسهامها في إكساب الطفل مهارتي الاستماع والتحدّث. وهو ما نحاول تبيانه في هذا المقال، انطلاقًا من ثلاث فرضيّات:

1. لا تراعي الحكايات المقترَحة في المجموعة التربويّة المدروسة الخصوصيّات الثقافيّة والنمائيّة، وتفتقد إلى العناصر المشوِّقة للأطفال، ممّا يؤثِّر في تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث.
2. يمكن للطفل الاستماع الجيّد إلى الحكاية إذا قُدِّمت بطرق ديدكتيكيّة تراعي خصوصيّته في هذه المرحلة العمريّة.
3. يوظِّف الطفل كلمات معدودة من الحكاية، من دون القدرة على الربط بينها لصياغة جمل شفويّة.

الدراسة الميدانيّة ونتائج الاستبانة

تشكّلت عيّنة الدراسة من المربيّات والمربّين العاملين في مديريّة بني ملال، فوزِّعت الاستبانة داخل المجموعات الخاصّة بالتعليم الابتدائيّ، عبر تطبيق "الواتساب"، والتي شملت ستين مربيّة ومربيًا.

السؤال الأوّل: هل توفِّر جوًّا صفّيًّا يشوِّق الأطفال ويحفِّزهم على الاستماع؟

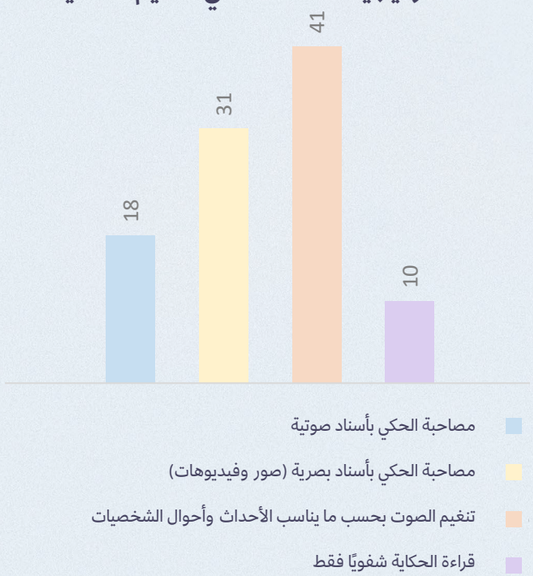
نسعى بهذا السؤال إلى تبيان مدى وعي عيّنة الدراسة بأهمّيّة توفير أجواء مساعدة على تلقّي الحكاية والاستماع إليها بشوق. أبانت الإجابات المُحصَّلة عن نسبة 80.3% من المربيّات والمربّين ممّن يهيّئون أجواءً تحفِّز الأطفال على الاستماع، في حين بدا أنّ نسبة 19.7% منهم يوفّرون أجواء مشوِّقة للاستماع كلّما سمحت لهم الظروف بذلك.

السؤال الثاني: هل تلائم الحكايات المقترَحة مستوى الأطفال النمائيّ والمعرفيّ؟

طرحنا هذا السؤال لاستجلاء مدى ملاءمة الحكايات المقرَّرة في المجموعة التربويّة لمستوى الأطفال النمائيّ والمعرفيّ. أظهرت النتائج أنّ نسبة 70.5% من المستجوَبين يجدونها ملائمة مستوى الأطفال النمائيّ والمعرفيّ، بينما ذهب 29.5% منهم إلى اعتبار الحكايات المقترَحة غير ملائمة البتّة.

السؤال الثالث: هل تؤثِّر الأسناد المصاحبة (صور، فيديوهات، موسيقى) في مهارة الاستماع؟

الاستراتيجية المعتمدة في تقديم الحكاية



نتوخّى من هذا السؤال تبيان رأي المستجوَبين في مدى تأثير الأسناد المصاحبة في مهارة الاستماع. تكشف المعطيات المُحصَّلة من الإجابات أنّ 67.2% من العيّنة تقرّ بتأثير الأسناد المصاحبة في الاستماع، في حين تنفي 18% منها التأثير، وهناك 14.2% يرون الدعامات الملازمة للحكاية مؤثِّرة في مهارة الاستماع. للتأكّد من هذه النسب، طرحنا على المستجوَبين سؤالًا يرتبط بالاستراتيجيّة التي يعتمدها المربّون والمربّيات أثناء تقديم الحكاية، فجاءت الإجابات على النحو الآتي:

انطلاقًا من هذا الرسم البيانيّ، يتّضح أن نسبة 10% من المربّيات والمربّين يكتفون بالإلقاء الشفويّ للحكاية، بينما يجتهد 41% منهم في تنغيم الصوت بحسب ما تقتضيه الأحداث وأحوال الشخصيّات، ويلجأ 31% منهم إلى الاستعانة بأسناد بصريّة (فيديوهات وصور)، في حين يستعين 18% من العيّنة بأسناد صوتيّة تساعد الأطفال على الانتباه أثناء الشروع في تقديم الحكاية.

السؤال الرابع: هل يمتلك الطفل القدرة على إنتاج جملة تتضمّن كلمة أو كلمتين واردتين في الحكاية؟

يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى قدرة الطفل على إنتاج جمل تتضمّن كلمة أو كلمتين واردتين في الحكاية، وقد كشفت الإجابات عن غلبة الفئة التي أقرّت بقدرة الطفل على إنتاج جمل تتألّف من كلمات مسموعة، بلغت نسبة هذه الفئة 70.5%، وتلتها الفئة التي شهدت هذا الأمر في بعض الأحيان ونسبتها 24.6%، أمّا الفئة الثالثة فبلغت نسبتها 4.9%، وهي الفئة التي تقرّ بعجز الطفل عن توظيف كلمة أو كلمتين واردتين في الحكاية.

السؤال الخامس: هل يمكن للطفل إجراء حوار لغويّ بسيط مع زملائه أثناء لعب الأدوار؟

كشفت المعطيات المُحصَّلة أنّ نسبة 57.4% يقرّون بقدرة الأطفال على التحاور باللغة العربيّة أثناء لعب الأدوار، في حين ترى نسبة 34.4% أنّ الطفل لا يقدر على إجراء حوار أثناء لعب الأدوار، أمّا النسبة الباقية، 8.2%، فيعتقدون بقدرة الطفل على ذلك في بعض الأحيان.

تمحيص الفرضيّات واستخلاص النتائج

نعود هنا إلى الفرضيّات التي انطلقنا منها لتمحيصها والتأكّد من مدى صحّتها أو خطئها، وفق النتائج المُحصَّلة في تحليل البيانات والأدوات البحثيّة.

الفرضيّة الأولى

لا تراعي الحكايات المقترَحة في المجموعة التربويّة المدروسة الخصوصيّات الثقافيّة والنمائيّة، وتفتقد إلى العناصر المشوِّقة للأطفال، ممّا يؤثِّر في تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث.

يقتضي تمحيص هذه الفرضيّة العودة إلى الاستبانة الموجَّهة إلى معلّمي مرحلة ما قبل المدرسة. خلصنا بهذه الأداة إلى تأكيد الفرضيّة، إذ تبيّن لنا أنّ الحكايات موجَّهة إلى فئة من الأطفال، ولا تراعي التنوّع الثقافيّ للطفل المغربيّ، رغم انسجامها والمشاريع الموضوعاتيّة ومحاولة تبسيطها، مراعاةً لمستوى الطفل النمائيّ والمعرفيّ، إلّا أنّها افتقدت عنصر التشويق لعدم استنادها إلى خطاطة سرديّة قائمة على الترتيب الآتيّ: بداية - عقدة - نهاية. من هنا، أظهرت نتائج الاستبانة أنّ نسبة 13% من عيّنة الدراسة وجدت الحكايات المقترَحة في المجموعات التربويّة التي يعملون فيها، لا تناسب مستوى الأطفال النمائيّ والمعرفيّ.

الفرضية الثانية

يمكن للطفل الاستماع الجيّد إلى الحكاية إذا قُدِّمت بطرق ديدكتيكيّة تراعي خصوصيّته في هذه المرحلة العمريّة.

اقتضى التأكّد من هذه الفرضية الاستعانة بمجموعة من الأدوات البحثيّة. وبالرجوع إلى إجابات بعض أسئلة الاستبانة، ظهر لنا أنّ مهارة الاستماع تتحقّق باستخدام الحكاية، وأنّ هذه المهارة تنمو لدى الأطفال كلّما كانت الحكاية مشوِّقة وقريبة من اهتماماتهم وثقافتهم المحلّيّة، وكلّما توفّرت الوسائل الديدكتيكيّة المساعِدة: عرض الحكاية باستخدام الفيديو، أو القراءة المشخِّصة لأدوار الشخصيّات، أو غير ذلك من الوسائل والاستراتيجيّات التي تشدّ انتباه الطفل وتحفِّزه على الاستماع والتركيز مع الحكاية وأحداثها وشخصيّاتها.

الفرضية الثالثة

يوظِّف الطفل كلمات معدودة من الحكاية، من دون القدرة على الربط بينها لصياغة جمل شفويّة.

اقتضى التأكّد من هذه الفرضيّة الاستعانة بالاستبانة الموجَّهة إلى المربيّات والمربّين. أفرزت الاستبانة نتائج تؤكِّد نسبيًّا ما ذهبنا إليه في هذه الفرضيّة، حيث رأت نسبة 70.5% من عيّنة الدراسة أنّ الطفل قادر على إنتاج جملة تتضمّن كلمة أو كلمتين

واردتين في الحكاية، في حين ذهب 24.6% منهم إلى الإقرار بقدرة الطفل على القيام بذلك في بعض الأحيان.

تبقى هذه النتائج مهمّة، لأنّها تعزِّز التصوّر الذي انطلقنا منه في هذه الدراسة، والذي يؤكِّد الارتباط الوثيق بين الاستماع الجيّد والطلاقة في الحديث، باستثمار الحكاية في التعليم الأوّليّ.

مقترحات عمليّة لتجويد الاستراتيجيّة

- تخصيص ركن خاصّ بسرد الحكاية، واختيار الوقت المناسب لتقديمها.
- توفير الوسائل الديدكتيكيّة المساعِدة، مع الحرص على تنويعها (حاسوب، جهاز العرض العلوي، تلفاز، دمى، الديكورات، صور الحكاية من الحجم الكبير...).
- استثمار النصّ الحكائيّ في تعبيرات أخرى، مثل الرسم والمسرح والألعاب التربويّة.
- توظيف بيداغوجيّة اللعب في تقديم الحكاية.
- اختيار حكايات تربويّة تلائم المجال الجغرافيّ ومستوى الطفل المعرفيّ.
- عرض الحكاية يوميًّا ضمن الأنشطة الاعتياديّة، وجعل الطفل يتقمّص أدوار الشخصيّات ويقلّدها.
- حبّ المربّي الحكواتي الحكاية وتحفيز طلّابه على الاستماع لإدماجهم في الكلام.
- إعداد مؤلّفي الحكايات والكتب المدرسيّة الخاصّة بالتعليم الابتدائيّ حكاياتٍ مصوَّرةً ومدعَّمة بصور للتلوين، وبموقع إلكترونيّ يتضمّن حكايات تساعد الآباء على مواكبة أطفالهم.
- فسح مجال للطفل لتخيّل حكاية خاصّة به، والاستعانة بأصدقائه لتحقيق ذلك. الأمر الذي يساعدهم على تنمية مهارات عديدة، بالإضافة إلى مهارتي الاستماع والتحدّث، مثل التواصل والابتكار وتنمية الثقة في النفس.
-

* * *

بناءً على ما سبق، سعينا في هذه الدراسة إلى إثارة الانتباه إلى أهمّيّة الحكاية ودورها في تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث، منطلقين من إشكاليّةٍ تساءلنا وفقها عن جدوى الحكاية، اختيارًا بيداغوجيًّا في تربية الطفل على المهارات اللغويّة (الاستماع والتحدث). ولمعالجة الإشكاليّة، انطلقنا من التذكير بالترابط بين مهارتي الاستماع والتحدّث، ثمّ انتقلنا إلى تفريغ الاستبانة الموجَّهة إلى عيّنة من المربّيّات والمربّين قصد تمحيص الفرضيّات المصاغة في مستهلّ الدراسة. من هنا، قدّمنا مجموعة من المقترحات العمليّة لتجويد التدبير الديدكتيكيّ للحكاية في مؤسّسات التعليم الأوّليّ.

يوسف وزّول
باحث بسلك الدكتوراه
د. مليكة رفيق
أستاذة مؤهَّلة في المدرسة العليا للأساتذة
د. سعيدة تاقي
أستاذة مؤهَّلة في المدرسة العليا للأساتذة
المغرب

المراجع

- بوزفور، أحمد. (2015). الحكاية والقصّة. *جريدة الاتحاد الاشتراكيّ*.
- السيّد، محمّد. (1996). *في طرائق تدريس اللغة العربيّة*. جامعة دمشق.
- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ. (2020). *الدليل البيداغوجيّ للتعليم الأوّليّ*. مديريّة المناهج.

ملحق

- الاستبانة الإلكترونيّة الموزَّعة إلى معلّمي التعليم الابتدائيّ.
- https://forms.gle/ek3F1hPF7bm5tQTf9

ضعف الطلبة القرائيّ في مرحلة الطفولة المبكِّرة

محمّد تيسير الزعبي

تتباين مستويات الطلبة في فهم المقروء، وتصبح المشكلة أكثر تعقيدًا مع تقدّمهم في المراحل الدراسيّة، فتعلو الصيحات بضرورة التدخّل لمساعدة المعلّمين والطلبة، على حدّ سواء، في حلّ المشكلة وتخفيف آثارها التي لا تقتصر على حصّة اللغة العربيّة فحسب، بل تمتدّ لتشمل المباحث الدراسيّة كلّها. يسمع العاملون في قطاعات الإشراف التربويّ أو تدريب المعلّمين، باستمرار، عن ضعف الطلبة، وتدنّي مستواهم في القراءة، إذ بالكاد يقرؤون الكلمات والجمل القصيرة، برغم أنّ مفرداتها مألوفة لديهم. نلمس هذه المشكلة في بيئاتنا التعليميّة العربيّة، والتي تؤثِّر بدورها في المهارات الحياتيّة التي تظهر على الطلبة في بيوتهم ومحيطهم العائليّ. لو استمعنا إلى ملاحظات معلّمي العلوم أو الرياضيّات نجدهم يحيلون، بلا تردّد، قلّة استيعاب الطلبة مفاهيم العلوم والرياضيّات إلى ضعفهم القرائيّ.

نتطرّق في هذا المقال إلى قضيّة تدنّي مستويات الطلبة في مهارة القراءة في الصفوف المبكِّرة، والتي تقود حتمًا إلى ضعف في مهارة الكتابة، والضعف فيهما يؤدّي إلى ضعف عام في مستواهم اللغويّ. نسلّط الضوء على أسباب هذا الضعف، وطرق تجنّبه، والحلول التي تخفِّف أثره في مسيرة تعلّم طلبتنا، مع الإشارة إلى كيفيّة مواجهة المعلّمين هذا التحدّي في غرفهم الصفّيّة.

مفهوم الضعف القرائيّ

يشير مفهوم الضعف القرائيّ إلى القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة (شحاتة، 1993). استنادًا إلى هذا التعريف، تتجلّى مظاهر الضعف القرائيّ لدى طلبة الصفوف المبكِّرة في عدم استطاعتهم تهجئة الكلمات، وقراءة الحروف قراءةً سليمة، أو قراءة المفردات والجمل قراءةً بطيئة جدًّا. من جانب آخر، تعدّ إضافة الطلبة أصواتًا جديدة غير موجودة في الكلمة أحد مظاهر ضعف القراءة، كقراءتهم كلمة "مباراة" مباريات، أو حذف بعض أصوات الكلمة بسبب تتابع مخارج أصواتها، مثل حذف صوت التاء في كلمة استطاع، أو عدم نجاح الطلبة في التمييز بين الضاد والظاء، أو بين الصاد والسين، والخلط بين التنوين والنون أو التاء المفتوحة والمربوطة. من مظاهر الضعف القرائيّ كذلك، قراءة الجملة الواحدة قراءة متقطِّعة (كلمة كلمة)، أو عدم مراعاة علامات الترقيم، أو القراءة بنبرة صوت واحدة تخلو من الأداء المعبِّر عن دلالات الألفاظ.

أسباب الضعف القرائيّ

أسباب الضعف القرائيّ كثيرة، وقد يكون لكلّ حالة فرديّة أو بيئة صفّيّة أسبابها الخاصّة التي أدّت إلى تعثّر الطلبة في قراءة الكلمات والجمل في الصفوف المبكِرة. أولى خطوات معرفة

هذه الأسباب تكمن في حلّ المشكلة، ويمكن إجمال الأسباب في ما يلي:

1. أساليب التدريس المُتَّبعة في التعليم الأساسيّ التي تضغط على الطالب كي يتقدّم بسرعة في القراءة، أو عدم مراعاة المعلّمين الفروق الفرديّة في التدريس، فيركّزون على الطلبة المتفوّقين ومتوسّطي المستوى، ويهمّشون فئة المبتدئين منهم، والذين يحتاجون إلى الدعم والمساعدة.
2. تشتّت الطلبة أثناء الحصّة المدرسيّة وغياب تركيزهم مع المعلّم، أو خجلهم من التفاعل مع المعلّم، وتدنّي دافعيّتهم إلى القراءة والمشاركة.
3. ضعف ذاكرة الطلبة في الصفوف المبكِرة، وعدم استيعابهم بعض المفردات، ممّا يشعِرهم بالخوف من الأهل أو المعلّم. بالإضافة إلى تقصير الأهل وإهمال متابعة الأبناء في مراحل تعلّمهم الأولى.
4. مشكلات في جهاز النطق لدى بعض الطلبة، فضلًا عن العوامل الجسميّة، مثل ضعف الرؤية وعدم القدرة البصريّة على تمييز أشكال الحروف تمييزًا كافيًا.

كيف نشخِّص الضعف القرائيّ؟

تشخيص المشكلة نصف الحلّ، كما يقول خبراء العلوم المختلفة، ومن المهمّ، في مشكلة التعثّر القرائيّ في الصفوف المبكِّرة، تشخيص سبب التعثّر تشخيصًا دقيقًا. يفرض هذا الأمر على المعلّمين تطوير أنفسهم في اكتساب مهارات التشخيص الدقيق، ولكن من الأفضل وجود مختصّ بالمشكلات الأكاديميّة أو السلوكيّة في كلّ مدرسة. أمّا أدوات تشخيص مشكلة الضعف القرائيّ فتتمثّل في النقاط الآتية:

1. الملاحظة الدقيقة، حيث يراقب المعلّم الطلبة أثناء حصص القراءة، ويحدّد عاداتهم في القراءة.
2. الحوار مع الطالب ومناقشته في النصوص القرائيّة، فاستيعاب الطالب تلك النصوص مؤشِّر على طريقة قراءته.
3. توثيق أداء الطلبة في السجلّات اليوميّة، وقوائم رصد الأداء، ووثائق متابعة تعلّمهم.
4. الامتحانات والاختبارات بأنواعها المختلفة، ولا سيّما المتعلّقة بالقراءة أو الاختبارات التشخيصيّة التي يؤدّيها المعلّمون لتحديد مستوى الطلبة في مهارة معيّنة.
5. دراسة حالات الضعف القرائيّ الفرديّة دراسة مستقلّة وشاملة.

حلول مُقترَحة

أودّ التنبيه إلى أنّ الحلول لا تأتي بنتائج سريعة وفوريّة، ومن الضروريّ أن يتحلّى المعلّمون بالصبر الكافي والطويل ريثما يحصّلون النتائج، وأن يحاولوا الحصول على دعم أصحاب العلاقة

بتعلّم الطلبة، ويدعموهم من النواحي كلّها، وألّا يكون غياب أيّ طرف، مثل الإدارة، أو عدم اهتمام الأهل، مبرّرًا لعدم علاج ضعف الطلبة القرائيّ. يجب أن ينصبّ اهتمام المعلّمين، في هذه المرحلة، على إنقاذ الطلبة من استمراريّة الضعف، ووقف انحدار مستواهم في الاستيعاب القرائيّ في المباحث كلّها، من دون أن يقتصر على اللغة العربيّة وحدها. بالإضافة إلى ذلك، يجب ألّا يكونوا إضافة سلبيّة إلى خبرات الطلبة التي أوصلتهم إلى الضعف القرائيّ. وعليه، يمكن تقسيم الحلول وفق الأدوار المناطة بمنفّذيها على النحو الآتي:

حلول متعلّقة بالمعلّم

1. العمق المعرفيّ باستراتيجيّات تدريس القراءة في الصفوف المبكِّرة، ومعرفة خصائص الطلبة النمائيّة في هذه المرحلة، وكيفيّة تعلّم الدماغ.
2. اختيار الأمثلة المناسبة والملائمة وسهلة الفهم لدى الطلبة. مثال ذلك المحسوسات التي يملك الطلبة عنها صورة ذهنيّة في عقولهم، ولا يحتاجون فيها إلى تفسير المعلّم.
3. امتلاك سجلّات واضحة ومحدّدة لرصد أداء الطلبة، وإشراك أركان المجتمع المدرسيّ في الاطّلاع عليها.
4. تدريب الطلبة العمليّ، وعدم الاكتفاء بتلقينهم المعلومات، فضلًا عن منحهم الوقت الكافي للقراءة والتحليل، وإتمام بقيّة العمليّات المتعلّقة بالقراءة، والصبر على تقدّمهم البطيء.
5. البدء الفوريّ بعلاج أيّ مشكلة يرصدها المعلّم في أداء طلبته، وعدم تأجيلها. بالإضافة إلى عدم السخرية من الطلبة عند نطق بعض الكلمات بطريقة غريبة.

حلول متعلّقة بالمنهاج والكتاب

1. تركيز لجان التأليف على اختيار الموضوعات المرتبطة بواقع الطلبة وسياق حياتهم الاجتماعيّ.
2. إشراك خبراء علم النفس في التأليف، نظرًا لخبرتهم بخصائص مرحلة الطلبة النمائيّة.
3. وضع عدد كاف من التدريبات والتمارين التي تُعنَى بمهارات القراءة المتنوِّعة والتركيز على سهولة تطبيقها.
4. الشكل الجاذب للكتاب، وسهولة التعامل معه فيما لو تعلّم الطالب وحده.

حلول متعلّقة بالبيئة التعليميّة والمجتمع المدرسيّ

1. كفايات المشرفين المعرفيّة والأدائيّة العالية في تعليم الصفوف المبكِّرة في المدارس.
2. إشراك الآباء والأمّهات في متابعة تعلّم أبنائهم.
3. وجود مختصّ اجتماعيّ أو نفسيّ في المدرسة لدعم جهود المعلّمين.
4. دعم جهود تعلّم الطلبة الذاتيّ، مثل توفير كتب تناسب مرحلتهم النمائيّة في مكتبة المدرسة.
5. توفير الأدوات المساندة في التعلّم وعدم جمع الطلبة الضعاف في غرفة صفّيّة واحدة.
6. تجنّب المبالغة في التعزيز، أو منح المكافآت على المهمّات البسيطة.

لا يتبادر إلى الذهن أنّ عدم التطرّق إلى الحلول المتعلّقة بالطلبة قد سقط سهوًا، بل كان مقصودًا، ذلك أنّ الطلبة في هذه المرحلة في طور التعلّم، وربّما تكون درجة تحمّلهم مسؤوليّة تعلّمهم منخفضة. لذلك، ما أنصح به هنا البدء بدفع الطالب إلى شعور تحمّله جزءًا من مسؤوليّة تعلّمه، بتكليفه بمهمّات بسيطة وذات علاقة بما تعلّمه في الغرفة الصفّيّة، ليتابع المعلّم إنجاز الطالب. قد يكلِّف المعلّم طلبته بإحضار 5 مفردات تتضمّن صوت الراء في وسط الكلمة، أو تذكُّر كلمات، أو تكوين كلمات تتابع فيها صوتا الصاد والتاء والتدرّب على نطقها الصحيح، أو وضع كلمة تتكرّر في المنهاج المدرسيّ في سياقات متنوّعة باستخدام مفرداتهم الخاصّة. مع التقدّم في التعلّم، يشعر الطلبة بأنّهم جزء من التعلّم، وليسوا متلقّينه فحسب.

برامج عالميّة

قد يشعر المعلّمون بتباين حالات ضعف القراءة، نظرًا إلى أسباب حدوثها. لكن توجد بعض البرامج العالميّة التي يمكن اتّباعها لتخفيف أثر مشكلة الضعف القرائيّ، مع ضرورة تأمّل هذه البرامج، للتأكّد من ملاءمتها حاجات الطلبة، وإمكانيّة أن تكون حلًّا فعّالًا لمعاناتهم من تعثّر القراءة، وتكييف مضمونها لضمان جدواها ومناسبتها قواعد القراءة العربيّة القائمة على التهجئة لا حفظ أشكال الكلمات. نذكر من هذه البرامج:

برنامج "دستار" للقراءة

في هذا البرنامج، والذي أعدّه الخبير "أنجلمان دستار"، ثلاثة مستويات. يوضع الطلبة ضمن مجموعات، على ألّا يتجاوز عدد كلّ مجموعة خمسة أشخاص، لتكون مستوياتهم متقاربة.
يركِّز المستويان الأوّل والثاني على تعزيز تعلّم مهارات القراءة الأساسيّة باستخدام الألعاب، والواجبات المنزليّة والكتب، إذ يتضمّنان:

- ألعاب تعليم مهارات القراءة والوعي الصوتيّ، مثل حذف

الأصوات وإضافتها أو تبديلها؛ فيُدفع الطلبة مثلًا إلى التفكير بالصوت الذي يمكن وضعه مكان الصوت الأوّل في كلمة "جمال"، للحصول على معنى جديد، حيث يمكن تحويلها إلى كلمة "كمال".

- تركيب الكلمات لتدريب الطلبة على التعامل مع أصوات اللغة، فيمكن دفع الطلبة إلى التفكير بأكبر عدد من المفردات التي يمكن تكوينها من الأصوات (و، ط، ن).
- تدريب الطلبة على تكوين أكبر عدد من الكلمات ذات الإيقاع المتشابه، مثل: ضياء، ونماء، وسماء، ودعاء.
- يركِّز المستوى الثالث في برنامج "دستار" على تعريض الطالب لقراءة مقطع قصير، يتدرّب على قراءته قراءةً صحيحة، ثمّ يرصد الأخطاء التي وقع فيها ويصحّحها بطريقة منظَّمة (علي، 2005).

برنامج "إدمارك" للقراءة

يركِّز هذا البرنامج الذي أعدّته جمعيّة "إدمارك" على تحديد 150 كلمة، ثمّ تعليمها للطلبة الذين يعانون ضعفًا قرائيًّا بترديدها وراء المعلّم. تمرّ هذه العمليّة بخطوات واضحة:

- التعرّف إلى الكلمة، حيث يتعرّف الطلبة في كلّ حصّة إلى كلمتين فقط.
- بعد أن يردّد الطلبة الكلمة يتتبّعون الاتّجاهات المطبوعة لتحديد الكلمة التي ردّدوها.
- ربط العبارات بالصور التي تعبِّر عنها.
- قراءة القصص، حيث يقرأ الطالب في هذا البرنامج 16 قصّة.
- يقسِّم البرنامج الدروس بطريقة مبسَّطة وسهلة تراعي مستوى الطالب، ويتطلّب تجميع الطلبة الضعاف في غرفة واحدة، ورصد تطوّرهم رصدًا مستمرًّا (علي، 2005).

طريقة "ريبوس" للقراءة

تعتمد هذه الطريقة على الصور بدلًا من الكلمات. في هذا البرنامج ثلاثة مستويات متتابعة، يقدّم المعلّم فيها للطلبة الذين يعانون ضعفًا قرائيًّا صورة (منزل، ملعب)، فيسمّي الطالب الكلمة وينطقها، ثمّ يكتبها بقلم رصاص. لا ينتقل الطالب إلى المستوى الثاني إلّا بعد إتقان المستوى الأوّل إتقانًا كاملًا.

بعد إتقان الطلبة الضعاف في القراءة المستويات الثلاثة إتقانًا كاملًا، ينتقلون إلى الكتاب الرابع الذي يتضمّن قاموسًا بالكلمات التي تعبِّر عن الصور، وكلمات أخرى أكثر صعوبة. ينتقل الطالب، بعد ذلك، إلى مستوى استبدال الصور بجمل وفقر، يهجّيها، ثمّ يكتب كلماتها (علي، 2005).

* * *

يسهِّل تفكير المعلّمين المرتكِز إلى الحلّ مهمّتهم، ويعجّل حلّ مشكلة الضعف القرائيّ في الصفوف المبكِّرة. نرى المعلّمين يتهرّبون من حلّ المشكلة بتحميل سابقيهم المسؤوليّة، وإذا كان هذا المبرِّر صحيحًا إلى حدّ ما، فاحتماء المعلّمين به إضافة سلبيّة إلى تجربة الطلبة، وتكرار المأزق الذي وقع الطلبة فيه. لذلك، تعدّ مساعدة الطلبة الحلّ الأمثل في هذه الحالة. بالمقابل، يرفض بعض الأهالي مساعدة المعلّمين، أو تكون دافعيّة التعلّم عند الطلبة متدنية، وفي هذه الحالة يتحمّل المعلّم مسؤوليّة وجود مثل هذه العيّنات من الطلبة في غرفته الصفّيّة، ويؤدّي ما يملي عليه ضميره وواجبه.

من هنا، يحمي الحلّ المبكِّر لمشكلة ضعف الطلبة القرائيّ الطلبة من مشكلات كثيرة قادمة، ويوفِّر على المعلّمين في مراحل التدريس اللاحقة عبء معالجتها. يُخصِّص ذلك وقت الحصص لإكساب الطلبة المهارات المعرفيّة والأدائيّة اللازمة في كلّ مرحلة عمريّة من مراحل حياتهم.

محمد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة
الأردن

المراجع

- شحاتة، حسن. (1993). *تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق*. الدار المصريّة اللبنانيّة.
- علي، صلاح عميرة. (2005). *صعوبات تعلّم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. مكتبة الفلاح.

ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ بفضاءات التعليم الأوّليّ

مراد الوكيلي

* النصّ معتمد على بحث ميداني بعنوان "ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ بفضاءات التعليم الأوّليّ"، قُدّم في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، في المدرسة العُليا للأساتذة - جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء في المغرب، بتاريخ 15 آذار/ مارس 2023.

يعدّ تبنّي نمط التربية الدامجة في مرحلة التعليم الأوّليّ معطى جديدًا في المنظومة التربويّة في المغرب. وعليه، يستحقّ هذا النمط بدون شكّ أن نضعه تحت مجهر البحث والدراسة. ومن هذا المنطلق، قمنا بدراسة ميدانيّة حول التربية الدامجة ببعض فضاءات التعليم الأوّليّ المستقبِلة للأطفال ذوي القصور البصريّ. تناولنا هذا الموضوع بالتركيز على المربّيات، لما لهذه الفئة من دور مهمّ وحاسم في سيرورة الدمج.

تتكوّن عيّنة هذه الدراسة من عشر مربّيات تتراوح أعمارهن بين 27 و43 سنة، يشتغلن في ثلاثة فضاءات للتعليم الأوّليّ في مدينة سلا، تشرف عليها جمعيّات المجتمع المدنيّ. استخدمنا المقابلة نصف الموجَّهة أداةً لجمع معطيات العمل الميدانيّة. يهدف هذا العمل إلى الإحاطة بثلاثة جوانب تتمثّل في اتّجاهات المربّيات نحو الأطفال ذوي القصور البصريّ في الفضاءات التي يعملنَ فيها، ومعرفة وجهات نظرهن بخصوص نمط التربية الدامجة. فضلًا عن اكتشاف الممارسات البيداغوجيّة الدامجة التي تتبنّاها المربّيات في هذه الفضاءات.

الإطار المفاهيميّ

مفهوم التربية الدامجة

تعرّفها L'UNESCO (2015) بأنّها مقاربة مبنيّة على حق الجميع في تعليم ذي جودة، يستجيب لجميع حاجات الطلّاب التربويّة الخاصّة، ويركّز أساسًا على الطلّاب المنتمين إلى الفئات التي يطالها التهميش والإقصاء، حيث يُعمَل بها على تطوير إمكانيّات جميع هؤلاء الطلّاب. وهي نمط تربويّ يأخذ بعين الاعتبار الحاجات التربويّة الخاصّة لجميع الطلّاب الموجودين في وضعيّة هشّة، والذين يتعرضوّن إلى التهميش، فضلًا عن الطلّاب في وضعيّة إعاقة (Handicap International, 2010).

أهداف التربية الدامجة ومبادئها

أظهرت Méens (2017) أنّ تمكين الطلّاب في وضعيّة إعاقة من إيجاد موطئ قدم داخل مجموعة المدرسة، من بين أهمّ أهداف الدمج، مع ضرورة النظر إليهم باعتبارهم أفرادًا فاعلين، يؤدّون أدوارًا مهمّة داخل هذه المجموعة. كما تهدف التربية الدامجة إلى إزاحة مظاهر التهميش كلّها، والعمل على تحسين ظروف

تمدرس جميع الطلّاب (Handicap International, 2010). ويعمل هذا النمط التربويّ كذلك وفق مبدأ القطع مع جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعيّ (UNESCO, 2015). وفي الجانب العلائقيّ بين الأقران، يُهدَف من الدمج إلى تغيير اتّجاهات الطلّاب غير المعاقين نحو نظرائهم في وضعيّة إعاقة، مع تكريس قيم المساواة والتضامن داخل الفصل الدراسيّ، وداخل المدرسة عامّةً (Curchod-Ruedi, et al., 2009).

التربية الدامجة في مرحلة الطفولة المبكِرة

يستفيد الأطفال في وضعيّة إعاقة، كثيرًا من التربية الدامجة في مرحلة الطفولة المبكِرة. وفي هذا الإطار، أثبتت بعض الدراسات أهمّيّة هذه المرحلة، مشيرةً إلى أنّ للدمج أثرًا إيجابيًّا في الاندماج الاجتماعيّ، بخلاف نمط التربية الخاصّة (Bedoin, 2015). بالإضافة إلى ذلك، يمكِّن دمج الأطفال في وضعيّة إعاقة في فضاءات تربية الطفولة المبكِرة من اكتساب العديد من المهارات الاجتماعيّة (Odom, 2000) .

ملخّص نتائج الدراسة

يتطلّب إنجاح مشروع الدمج بفضاءات التعليم الأوّليّ تضافر عدّة شروط. يرى Sylvestre (2019) بأنّ الطلّاب في وضعيّة إعاقة يتمكّنون من التعلّم جيّدًا إذا كانت البيئة الماديّة والتعلّميّة ملائمة. بالإضافة إلى ذلك، يؤدّي المعلّم، حسب Moreau (2005)، دورًا محوريًا في الفضاءات الدامجة، حيث يعدّ المسؤول الرئيس عن التدبير البيداغوجيّ في هذه الفضاءات، وذلك بتهيئة بيئة تعلّميّة مستقرّة وحاضنة.

تمثّل الممارسات البيداغوجيّة الدامجة التي يتبنّاها المربّون والمعلّمون العمودَ الفقري لسيرورة الدمج، حيث إنّها تقوم على مبدأ تمكين جميع الأطفال من الإفادة من فرص التعلّم المتاحة، بفضل تفعيل بيداغوجيّة فارقة، تراعي حاجاتهم التعليميّة الخاصّة. وتستند هذه الممارسات في مرحلة الطفولة المبكِرة، حسب Odom (2011) إلى التكوين الأساسيّ والمستمرّ لهؤلاء المهنيّين، كما تستند أيضًا إلى معتقداتهم حول الأطفال في وضعيّة إعاقة.

يهدف هذا العمل إلى تسليط الضوء على ممارسات المربّيات واتّجاهاتهن نحو الأطفال ذوي القصور البصريّ (المكفوفين وضعاف البصر) المدمجين بفضاءات التعليم الأوّليّ. كما يهدف إلى اكتشاف وجهات نظرهنّ حول التربية الدامجة، وتأثير ذلك في ممارساتهنّ البيداغوجيّة في هذه الفضاءات.

اتّجاهات المربيّات نحو الأطفال ذوي القصور البصريّ

أظهرت النتائج تبنّي جميع المربيّات اللواتي شملتهنّ المقابلة اتّجاهات إيجابيّة نحو دمج الأطفال ذوي القصور البصريّ، حيث يعتقدن بأنّ لهؤلاء الأطفال القدرة نفسها على التعلّم كأقرانهم. كما يعتقدن بأنّهم يتفوّقون عليهم في أحيان كثيرة، حيث أكّدن بأنّ الأطفال المكفوفين متفوّقون من حيث قوّة الذاكرة والانتباه، فضلًا عن قدرتهم الكبيرة على استخدام السمع والشمّ واللمس.

لاتّجاهات المربيّات الإيجابيّة، بحسب Odom (2011)، تأثير مهمّ في نجاح سيرورة الدمج من عدمها. أمّا في ما يخصّ معتقدات المربيّات بخصوص تفوّق الأطفال المكفوفين في استخدام الحواس الأخرى على أقرانهم المبصرين، فأكّدت أعمال Rosen-bluth (2000) على أنّ فقدان البصر، ولو كان مبكِرًا، لا يزيد من الكفاءات الحسّيّة للشخص المكفوف، بل يجعله متفوّقًا على المبصِر في بعض المواقف، بتوجيه حواسه توجيهًا انتقائيًّا. فالطفل المكفوف يتفوّق معرفيًّا، لأنّه يستخدم هذه الحواس كآليّات تعويضيّة. وهذا ما يدفعنا إلى حثّ المربّين والمعلّمين على التركيز على هذه الآليّات التعويضيّة، واعتبارها موارد يمتلكها هؤلاء الأطفال. وبالتالي، يبقى من الواجب دفعهم نحو استثمارها إلى أقصى قدر ممكن في عمليّة التعلّم.

وجهات نظر المربيّات حول التربية الدامجة

مزايا الدمج بالنسبة للأطفال ذوي القصور البصريّ

أكّدت ثماني مربيّات على أنّ الدمج مفيد جدًّا بالنسبة إلى الأطفال المكفوفين وضعاف البصر، على المستوى الاجتماعيّ. لكنّ أفراد العيّنة لم يتحدثن عن مزايا الدمج على المستوى المعرفيّ بالنسبة إلى هؤلاء الأطفال. في المقابل، بيّنت الأدبيّات العلميّة أنّ الدمج يمكِّن الأطفال في وضعيّة إعاقة من اكتساب مهارات نفسيّة واجتماعيّة، بالتفاعل مع الأطفال الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، فهم يفيدون معرفيًّا، نظرًا إلى ما توفّره الفضاءات الدامجة من فرص عديدة للتعلّم أكثر من فضاءات التربية الخاصّة (odom, 2000 ; Wormnaes, 2005).

مزايا الدمج بالنسبة إلى الأطفال غير المعاقين

أكّدت سبع مربيّات على أنّ للتربية الدامجة مزايا كبيرة بالنسبة إلى الأطفال غير المعانين وضعيّة إعاقة، سواءً من حيث اكتساب قيم التضامن واحترام الاختلاف، أم من حيث تغيير اتّجاهاتهم نحو أقرانهم في وضعيّة إعاقة. وفي هذا الإطار، يرى كلّ من Dionne، و Wormnaes (2005)، و Rousseau (2014)، أنّ للدمج في مرحلة التعليم الأوّليّ مزايا بالنسبة إلى الأطفال غير المعانين وضعيّة إعاقة، حيث يشكِّل بالنسبة إليهم فرصة مهمّة لاكتساب قيم احترام الاختلاف والتضامن ومساعدة الآخرين. كما يمكِّنهم من تغيير اتّجاهاتهم نحو أقرانهم في وضعيّة إعاقة.

مزايا الدمج بالنسبة للمربيّات

ترى المربيّات أنّ لنمط التربية الدامجة مزايا، حيث يدفعهن نحو تطوير كفاءاتهنّ في تدبير القسم الدامج باستمرار؛ وقد أبرز Horn (2000) بأنّ العمل في مجال دمج الأطفال في وضعيّة إعاقة يشكِّل فرصة مهمّة أمام المربيّات، حيث يمكنهنّ من تطوير كفاءاتهنّ في تدبير الأقسام الدامجة، فيكتسبن الكفاءات اللازمة لدفع الطلّاب نحو التعلّم والمشاركة الفاعلة داخل القسم كبقيّة أقرانهم.

على الرغم من أنّ أفراد العيّنة عبّرن عن إيمان كبير بمبادئ الدمج، إلّا أنّ ستّ مربيّات أكدن على أنّ العمل مع الأطفال في وضعيّة إعاقة مرادف لعمل الخير وفيه أجر كبير. وهذا ما يظهِر إيمان أفراد العيّنة بمبادئ الدمج.

الممارسات البيداغوجيّة الدامجة

أنشطة التعلّم واللعب

عبّرت المربيّات جميعهن عن إرادة قويّة بتمكين جميع الأطفال من فرص التعلّم بشكل متساوٍ. كما أظهرت النتائج بأنّهنّ يبذلن مجهودًا كبيرًا لدفع الأطفال نحو التضامن وتعزيز الجانب العلائقيّ في ما بينهم. بالإضافة إلى ذلك، عبّرن عن القيام بمجهودات مهمّة لتكييف أنشطة التعلّم واللعب مع حاجات الأطفال ذوي القصور البصريّ.

تتطلّب التربية الدامجة إحداث قطيعة مع الممارسات التربويّة التقليديّة، حيث يُدفَع الطلّاب وفقها نحو استثمار قدراتهم وإمكاناتهم الكامنة، بتبنّي ممارسات تربويّة تلبّي حاجاتهم (Thomazet, 2006). وبحسب Méens (2017) تعدّ الفضاءات التربويّة الدامجة بيئة ملائمة، تمكِّن الطلّاب في وضعيّة إعاقة من المشاركة في جميع الأنشطة داخل القسم وخارجه، كما تمكِّنهم من اكتساب القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين.

التنسيق مع الأسر

أكّدت ثلاث مربيّات ضرورة التنسيق مع الأسر، إذ يسهم ذلك في حلّ المشكلات التي قد تواجههنّ في عملهنّ. كما أكّدت ستّ مربيّات بأنّ الإدارة تعقد أحيانًا اجتماعات مع الأسر، لمناقشة الموضوعات التي لها علاقة بتمدرس أبنائها. تعدّ تلك اللقاءات فرصة للتواصل مع الأسر وتوعيتها بدورها المهمّ في إنجاح مشروع الدمج. ويحثّ Ebersold (2009) على أهمّيّة دور الأسرة باعتبارها شريكًا رئيسًا في عمليّة الدمج التربويّ، معتبرًا الأهل المصدر الرئيس الذي يمدّ المربيّات بالمعطيات المتعلّقة بحاجات أبنائهم، وبالمشكلات التي يمكن أن تواجههم داخل الفضاءات التربويّة.

من هنا، لاحظنا بأنّ المربيّات اللواتي شملتهنّ الدراسة متشبّعات بقيم الدمج، لكن ما زالت تطغى على ممارساتهنّ النظرة الإحسانيّة، واستخدام القاموس الطبّيّ القائم على تصنيف الأطفال إلى أسوياء وعاديّين.

* * *

بناءً على ما تقدّم، يحتلّ الدمج، منذ مرحلة الطفولة المبكِرة، أهمّيّة كبيرة في مسار الأطفال في وضعيّة إعاقة الدراسيّ، حيث تلعب المقاربة الدامجة دورًا رئيسًا في تمكين هؤلاء الأطفال من التطوّر جيّدًا على المستوى المعرفيّ والسوسيو - انفعاليّ، ويتطلّب ذلك بالضرورة وجود بيئة تعلّميّة دامجة. تعدّ المربيّات العمود الفقريّ لسيرورة الدمج، حيث إنّ تكوينهنّ الجيّد في المجال يمكِّنهنّ، من دون شكّ من تمكين هؤلاء الأطفال من الإفادة من فرص التعلّم العديدة، كنظرائهم من الأطفال. بالإضافة إلى تكوين المربيّات الجيّد، هناك أمور أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار، من بينها: إصدار مذكّرات تلزم إدارات المؤسّسات التعليميّة العموميّة التي تتضمّن فضاءات خاصّة بالتعليم الأوّليّ، بقبول تسجيل الأطفال في وضعيّة إعاقة، وتمكين الوالدين من تسجيل أبنائهما بفضاءات التعليم الأوّليّ القريبة من محلّ سكنهما، فضلًا عن إنشاء بنيات استقبال دامجة، ولا سيّما في مرحلة ما قبل التعليم الأوّليّ. وتلزمها أيضًا بإنتاج دلائل موجّهة للمربيّات والمربّين والأسر والجمعيّات العاملة في مجال الإعاقة، وتمكين كلّ هؤلاء المعنيّين من الإفادة من تكوينات في مجال التربية الدامجة والمقاربة الحقوقيّة ومقاربات الإعاقة.

مراد الوكيلي
مستشار تربويّ
المغرب

المراجع

- André, A., Bedoin, D., Deneuve, P., Guirimand, N., and JannerRaimondi, M. (2015). Effects De La Politique Inclusive À L'École Maternelle Français: Le Moment De L'Accule. *nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.* 69. 59-71.
- Arber, S. (1993). *Designing Samples, in N .Gilbert ed, Researching social life.* london sage.
- Blanchet, A. and Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes, L'entretien.* Armand Colin.
- curchoD-rueDi, D., DouDin, P., Lafortune, L., LAFrAnchise, N. (2011). *la santé psychosociale des élèves. Collection Éducation intervention.* Les Presses de l'Université du Québec.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion : Recherche et formation. *Former à accueillir les élèves en situation de handicap.* 61. 71-83.
- Handicap International. (2010). *Manuel de formation en éducation inclusive avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire.* Togo.
- Horn, E. Lieber, J. Li, S. Sandall, S. Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. T*opics in Early Childhood Special Education.* 20. 208-223.
- Moreau, A., Robertson, A., and Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat: analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie.* 33 (2). 142-160.
- Méens, C. (2017). Inclusion et qualité de vie scolaire des enfants en situation de handicap. *Vie sociale et traitements.* 135 (3). 39-41.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics for Early Childhood Special Education.* 20*(1)*. 20-27.
- Odom, S., buysse, V., and Soukakou, e. (2011). Inclusion for young children with disabilities a quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention.* 33 *(3)*. 344 -356.
- Rosenbluth, R., Grossman, E., and Kaitz, M. (2000). Performance of early-blind and sighted children on olfactory tasks. *Perception.* 29, 101-110.
- Rousseau, M. and Dionne, C. (2014). Le soutien à l'inclusion préscolaire vers l'expérimentation de nouvelle formule de stage. *Empan.* 93. 123-127.
- Sylvestre, N. (2019). *environnement physique d'apprentissage et pratiques pédagogiques : le cas des écoles de la Grand'Anse.* https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/handicaphaiti/chapter/environnement-physique-dapprentissage-et-pratiques-pedagogiques/
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. 34. 123-139.
- Wormnaes, S. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance: Revue des situations de handicap: de l'éducation et des sociétés. 2(16).* 75-83.

ملفّ العدد

دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ - العاطفيّ في مرحلة الطفولة المبكِرة

زكيا بنصغير
حميد جعفر

*النصّ معتمد على بحث ميدانيّ بعنوان "دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ في مرحلة الطفولة المبكِرة"، قُدّم في مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، في المدرسة العُليا للأساتذة - جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء في المغرب، بتاريخ 15 آذار/ مارس 2023.

يُبنَى المقال على دراسة تنطلق من تحديد مفهوم العاطفة وعلاقتها باللغة في سياق اللسانيّات الاجتماعيّة، وتُظهِر ما يعكسه التعبير عن المشاعر باللغة من حالة المجتمع وثقافته. وهذا ما يجعل تطوير المعجم اللغويّ- العاطفيّ عند الأطفال أمرًا مهمًّا لتحقيق تواصل فعّال، يعزِّز دور الوالدين الأساسيّ في تنمية هذا الجانب الاجتماعيّ والعاطفيّ للطفل، إذ يسهم تفاعلهما واستخدامهما تعبيرات عاطفيّة إيجابيّة في تعزيز مهارات التعبير اللغويّ والفهم العاطفيّ عند الطفل.

من هنا، أعددنا معجمًا لغويًّا-عاطفيًّا يعكس الثقافة المغربيّة ولهجتها الدارجة، فنُظِّمت المعلومات المستخلَصة من المقابلات وفقًا لهذا المعجم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنّ غالبيّة الأطفال في هذه المرحلة العمريّة يعانون صعوبةً في التعبير عن مشاعرهم بطريقة متوازنة، بسبب عدم توافر معجم لغويّ-عاطفيّ كافٍ، لإهمال الوالدين تطوير هذا المعجم لديهم. وبالتالي، تبرز أهمّيّة دور الوالدين في تنمية المعجم اللغويّ-العاطفيّ عند الطفل وتطوير مهاراته في التواصل والتعبير، وذلك بتفاعلهما واستخدامهما تعبيرات عاطفيّة إيجابيّة، يمكن أن تساعد في تحسين جودة التواصل والفهم العاطفيّ عند الأطفال في حياتهم اليوميّة.

يسلِّط هذا المقال الضوء على البعد العاطفيّ للطفل وعلاقته باللغة، مع التركيز على دور الوالدين الحيويّ في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكِرة. كما يهدف إلى فهم كيفيّة تأثير التعبيرات العاطفيّة في تطوير مهارات التواصل والتعبير اللغويّ عند الأطفال، ودور الوالدين في تعزيز هذه المهارات.

جانب الدراسة النظريّ

تسلِّط الدراسة الضوء على دور الوالدين في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ عند الطفل في مرحلة الطفولة المبكِرة، متّخِذةً الطفل المغربيّ أنموذجًا لها، حيث تهدف إلى التأكيد على أهمّيّة اللغة العاطفيّة في تحقيق تواصل ناجح، وبناء شخصيّة اجتماعيّة ناجحة (Huttenlocher, et al., 2002).

تتناول المصطلحات المستخدَمة في هذه الدراسة مفاهيم مهمّة، مثل دور الوالدين، والمعجم اللغويّ-العاطفيّ، ومرحلة الطفولة المبكِرة التي كان لها الدور الرئيس في اختيار عيّنة الدراسة، حيث وقع الاختيار على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في إحدى المدارس الابتدائيّة في مدينة فاس، المغرب، خلال الفصل الدراسيّ الثاني من السنة الدراسيّة 2022-2023.

تركِّز محدّدات الدراسة الموضوعيّة على دور الوالدين في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ للأطفال بمجموعة من الطرق، مثل التواصل اللطيف، والاستماع الفعّال، واستخدام الكلمات العاطفيّة، وقراءة القصص العاطفيّة، واللعب الدراميّ، وإرشاد الطفل في حلّ المشكلات العاطفيّة.

تستخدم الدراسةُ المنهجيّةَ النوعيّة في تحقيق أهدافها، حيث تركِّز على دراسة حالات الأفراد في سياقهم الاجتماعيّ والثقافيّ، وعلى تطبيق الدراسة على عيّنة من طلّاب مرحلة ما قبل المدرسة.

أفراد الدراسة

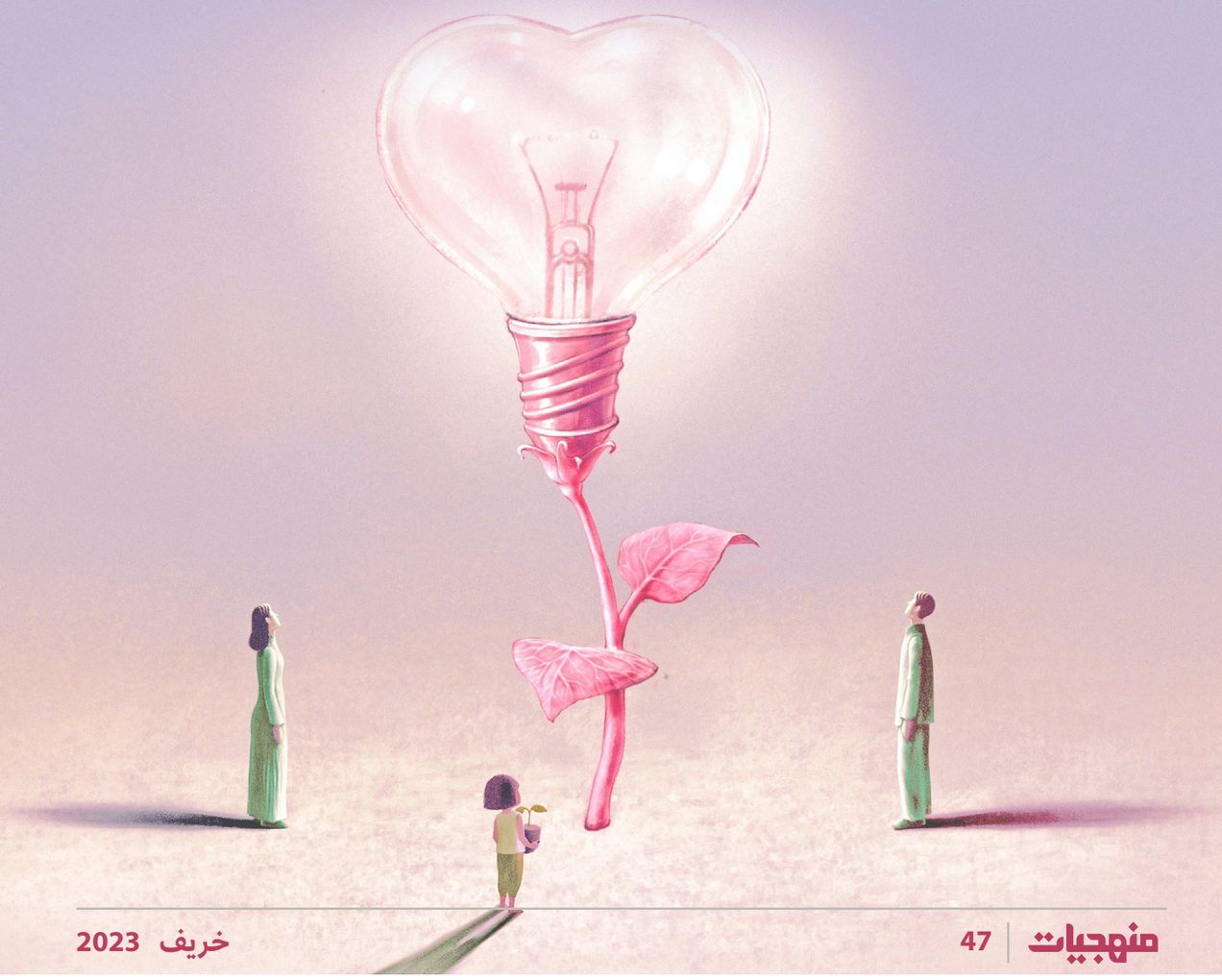
تكوّنت عيّنة الدراسة من ثلاثين طفلًا وطفلة موزَّعين على أوّل سنتين في مرحلة ما قبل المدرسة، نصفهم في مستوى "القسم الأوّل"، ونصفهم في مستوى "القسم المتوسّط"، وتتراوح أعمارهم بين الثلاث والأربع سنوات.

	الذكور	الإناث	المجموع
القسم الأوّليّ	6	9	15
القسم المتوسّط	8	7	15
المجموع العام	14	16	30

أدوات الدراسة

الملاحظة

- ملاحظة سلوك الوالدين، وكيفيّة تفاعلهما مع أطفالهما، واستخدامهما اللغة والعاطفة في التواصل، أثناء الوقت الصباحيّ (Cyr, et at., 2008).
- ملاحظة تفاعلات الأطفال مع والديهم خلال الفترة المذكورة، وتسجيل التعبيرات اللغويّة التي يستخدمونها وكيفيّة تأثيرها في تطوير مهاراتهم اللغويّة - العاطفيّة داخل الفصل.
- ملاحظة التفاعلات بين الطفل والمربّي، حيث يؤدّي المربّي



دورًا محوريًّا في رصد التفاعلات العاطفيّة بين الطفل ووالديه، بعد الانفصال المؤقَّت في المدرسة.

المقابلة

- إجراء مقابلات مع الوالدين لمناقشة دورهما في تطوير المعجم اللغويّ - العاطفيّ عند أطفالهما، واستخدامهما اللغة والعاطفة في التواصل (Salazar & De weck, 2008).
- إجراء مقابلات مع الأطفال لجمع تعبيراتهم اللغويّة - العاطفيّة، وفهم كيفيّة استخدامهم اللغة العاطفيّة في التواصل مع والديهم.
- إجراء مقابلات مع المربّين لجمع معلومات حول التفاعلات اللغويّة - العاطفيّة التي يلاحظونها داخل الفصل.
- يُحقَّق الهدف بفهم دور الوالدين في تطوير المعجم اللغويّ - العاطفيّ في مرحلة الطفولة المبكِرة (Laurent, et al., 2020).

مستويات تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ

المستوى النوعيّ

جمعنا بعض التعبيرات اللغويّة-العاطفيّة الأكثر تداولًا بين الأطفال في ابتدائيّة الأزهر للتعليم الخاص في مدينة فاس في المغرب، وظهرت على النحو الآتي (Magali, 2022):

الدلالة العاطفيّة	المعنى	التعبير اللغويّ
القلق أو الغضب	لا أريد أو لا أحبّ	مبغيتش
الحبّ	أحبّ أمي	كنبغي ماما
الفرح أو البهجة	أنا سعيد	أنا فرحان
الحبّ أو الفرح	أنت جميل	نتا زوين
الغضب أو الاستنكار	اتركني أو ابتعد عنّي	بعِّد مني
الفرح أو البهجة	صرخة فرحة	ويي
غضب أو انزعاج	لا	لأ
صفاء وتقبّل	شكرًا	شكرًا
الحزن	لا	أإأ
انزعاج أو حزن	أخاصمك أو لن أتفاعل معك	قفيتك
انزعاج أو غضب	اذهب إلى حالك	سير بحالك
ثقة أو تقبّل	من فضلك أو أتوسّل إليك	عفاك
انزعاج وحزن	ليس بي خطب ما	أماليش

تعكس الخصوصيّة اللغويّة لكلّ مجتمع مجموعة من المستويات الثقافيّة والتاريخيّة والتربويّة. وباستنباط دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ للطفل في مرحلة الطفولة المبكِرة، استندنا إلى مفهوم "عجلة العواطف" التي ابتكرها روبرت بلوتشيك لتحديد دلالات التعبيرات العاطفيّة.

المستوى الكمّيّ

يتجلّى دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ بعدد التعبيرات المكوِّنة لكلّ طفل. يُظهر هذا العدد تأثير الوالدين في تطوير اللغة في مرحلة الطفولة المبكِرة، حيث تعدّ هذه المرحلة حسّاسة لاكتساب اللغة وتطويرها. كما تؤكِّد نظريّة النافذة الزمنيّة على أنّ الدماغ في هذه المرحلة مستعدّ وقادر على استيعاب المعلومات اللغويّة بسهولة.

تنطوي مرحلة الطفولة المبكِرة على دور الوالدين الأساسيّ في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ، حيث يتعلّم الطفل اللغة من الأسرة الصغيرة. يؤدّي الاهتمام القليل بدور الوالدين في هذه المرحلة إلى ضعف المعجم اللغويّ-العاطفيّ للطفل وصعوبات تواصليّة في المستقبل. لذا، يمكن قياس هذا المعجم بعدد التعبيرات اللغويّة-العاطفيّة لكلّ طفل، حيث يشير ارتفاع العدد إلى دور إيجابيّ وفعّال للوالدين في تطوير المعجم، والعكس صحيح.

من هنا، يبرز دور الوالديّة في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ للطفل في مرحلة الطفولة المبكِرة على المستوى الكمّيّ، والتأثير الإيجابيّ في اكتساب اللغة وتطويرها خلال الفترة الحسّاسة (Perron, 2007).

فوائد المعجم اللغويّ-العاطفيّ

- **تنمية التواصل العاطفيّ:** يمكِّن المعجم اللغويّ-العاطفيّ الأطفال من التعبير عن مشاعرهم بفعّاليّة، وبناء علاقات إيجابيّة مع الآخرين.
- **تعزيز الارتباط العاطفيّ:** يمكِّن المعجم اللغويّ-العاطفيّ الأطفال من التعبير عن مشاعرهم بدقّة، ممّا يمكِّن الوالدين من فهم احتياجاتهم العاطفيّة وتعزيز الارتباط بينهم.
- **تطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة:** يساعد المعجم اللغويّ-العاطفيّ الأطفال على التعامل مع مشاعرهم وتعزيز مهاراتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة.
- **تعزيز التفكير والتعلّم:** يسهِم التعبير عن المشاعر في تطوير تفكير الطفل وقدرته على فهم المفاهيم فهمًا أفضل وتعزيز تعلّمه.

وباختصار، توعية الوالدين بتطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ يعزِّز التواصل العاطفيّ والارتباط، وينمّي المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، ويعزِّز التفكير والتعلّم لدى الأطفال (Farrant & Zobrick, 2013).

نتائج الدراسة

ظهرت النتائج على النحو الآتي:

	15 تعبيرًا أو أكثر	بين 10 و15 تعبيرًا	بين 5 و10 تعبيرات	5 تعبيرات أو أقل	المجموع
الذكور	1	5	5	3	14
الإناث	2	3	9	2	16
المجموع	3	8	14	5	30

ملاحظة: يراعي سلّم عدد تعبيرات المعجم اللغويّ-العاطفيّ لدى الأطفال، المرحلةَ العمريّة التي يعيشونها.

* * *

تعدّ المشاعر من أصعب الدواخل التي يمكن فهمها، ولا سيّما إن كان مُعبَّرًا عنها بالملامح، فمعظم المتواصلين لا يملكون القدرة على فهم ما يُعبِّر عنه الشخص الآخر فهمًا صحيحًا، إلّا إذا عبّر عنها بشكل واضح وصريح، أي باللغة. نتفادى بهذه الطريقة التأويلات وتزداد القدرة على الفهم. ولهذه الأسباب، حاولنا في هذه الدراسة الانطلاق من النواة الأساسيّة والمتمحورة حول الفكرة القاضية بأنّ التواصل العاطفيّ الصحيح يولد منذ بدء تعلّم اللغة، أي، كما ذكرنا سابقًا، في مرحلة الطفولة المبكِرة.

خلصت الدراسة إلى أنّ الطفل المغربيّ المتمدرِس لا يتوفَّر له معجم لغويّ-عاطفيّ غنيّ، يمكِّنه من اكتساب شخصيّة تواصليّة ناجحة وقادرة على التعبير عن مشاعرها بكلّ وضوح. وهذا ما يدقّ ناقوس الخطر لدى الوالدين من أجل مراجعة طرق التربية والتعليم في هذا الصدد العاطفيّ الذي يعدّ أساس تكوين شخصيّة الطفل بصفة عامّة. بالإضافة إلى ذلك، يبقى للوالدين دور مهمّ في تطوير المعجم اللغويّ-العاطفيّ وإغنائه بالتواصل العاطفيّ، منذ مرحلة الطفولة، باستعمال مختلف الطرق والإمكانات المتاحة التي من شأنها تحقيق ذلك.

زكيا بنصغير
مستشارة تربويّة
المغرب
د. حميد جعفر
أستاذ باحث في المدرسة العليا للأساتذة
المغرب

المراجع

- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E, and Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology.* 45*(3)*. 337-374.
- Cyr, Chantal, Dubois-Comtois, Karine, and Moss, Ellen. (2008). Les conversations mere-enfant et l'attachement des enants a la periode prescolaire. *Canadian Journal of Behavioral Science.* 40*(3)*. 140-152.
- Salazar, Orvig, A. & De Weck, G. (2008). Profils diaogingues de dyads mere- enfant avec et sans troubles du language. *Travaux neuchatelois De Linguistique. (49)*. 45-67. https://www.revue-tranel.ch/article/view/2759
- Laurent, Genevieve, Ensink, Karin, and Milhkovitch, Raphaele. (2020). Auto-evaluation de ses emotions a 4 et 5 ans: une adaptation de l'entretien de Carroll et Steward. *Enfance. (2)*. 219-239. https://www.cairn.info/revue-enfance-2020-2-page-219.htm
- Magali, Noyer-Martin. (2022). Reconnaissance d'une emotion chez les enfants de 3 a 5 ans: effets de la nature du support (image/photographie) et du type d;indices visuels traits (globaux, diriges, focalises). *L'Annee psychologique. (122)*. 29-54.
- Perron, Melanie and Gosselin, Pierre. (2007). Comprehension de la dissimulation des emotions chez l'enfant d'age scolaire. *Enfance.* (59). 109-125. https://www.cairn.info/revue-enfance1-2007-2-page-109.htm
- Farrant, B. and Zubrick, S. (2013). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language.* 33*(3)*. 280-293.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

قيـــادة التعليـــم بيـــن الأداء الوظيفـــيّ والفكـــر النقـــديّ

نضال الحاج سليمان

يهدف هذا المقال إلى إثارة نقاش حول فهمنا القيادة التعليميّة ودورها في المدارس العربيّة، بالخوض في ثلاث إشكاليّات: إشكاليّة المعرفة، وإشكاليّة الممارسة، وإشكاليّة الدور المجتمعيّ. ينطلق هذا النقاش من منظور "القيادة التعليميّة النقديّة"، وهو منظور مركّب يستنِد إلى مبادئ التعليم التحرّري والنقديّ (Freire, 1970; Giroux, 1988)، ومبادئ القيادة التعليميّة من أجل العدالة الاجتماعيّة (Smyth et al., 2014). تفترض هذه النظريّة أنّ القيادة في التعليم، ولا سيّما في المدارس، أكثر من وظيفة مرتبطة بأداء مهمّات إداريّة وإشرافيّة، إذ لها دور فكريّ وتعليميّ ومجتمعيّ.

إشكاليّة المعرفة

جلّ ما نعرفه في مجال القيادة والإدارة التعليميّة ناتج من برامج دراسات متخصّصة وبرامج إعداد، أو سياسات ومعايير محلّيّة وعالميّة، وعدا ذلك فمُكتسَب في ميادين العمل، سواء بالتجربة المباشرة أم بالتفاعل مع تجارب الآخرين. وليس غريبًا القول إنّ معظم المعرفة المكتسبة بالمصادر المذكورة، في العقود الأربعة الأخيرة على الأقلّ، مستورَد من دراسات وكتابات صدرت في دول الشمال، من مؤسّسات وباحثين ذوي معارف وتوجّهات تلائم مجتمعاتهم، أو من السلطة المعرفيّة والسياسيّة التي تشرّع إنتاج المعرفة بطريقة أو بأخرى. لذلك، يعدّ طرح الأسئلة حول محرّكات المعرفة الرئيسة والشائعة في مجال القيادة التعليميّة في مجتمعاتنا العربية أمرًا مشروعًا. ومن هنا، يتعلّق بعض الأسئلة بالسياق التاريخيّ والجغرافيّ، وبعلاقات القوّة والسلطة الفعليّة، صاحبة القرار في إنتاج المعرفة وتعميمها. نذكر من هذه الأسئلة على سبيل المثال: من ينتج المعرفة؟ ومن يسوّقها؟ لماذا نستهلكها ونتبنّاها؟ وإلى أيّ مدى نفيد محليًّا من تطبيقها؟ من يملك الحقّ في الحكم على معرفة ما بأنّها عامّة أو عالميّة أو مؤثِّرة أكثر من غيرها؟

إذا كان هذا المقال ليس في موقع الحكم على مصادر المعرفة ومساقاتها الأيديولوجيّة، إلّا أنّه يسائل السياسات والمؤسّسات المحلّيّة التي تستورد المعرفة وتسقطها على نظمها التعليميّة، من دون تكييفها ومعالجتها وفق ما يُلائم مكانها وزمانها. وممّا لا شكّ فيه أنّ ازدياد وتيرة الانتشار المعرفيّ في مجالات التعليم كافّة، من انعكاسات أيديولوجيا الليبيراليّة الحديثة التي تفيد من الإنتاج المعرفيّ التعليميّ، وتسوِّق له ضمن منظومة اقتصاد المعرفة، ولا سيّما في دول الجنوب، والتي تشكِّل بدورها سوقًا هائلةً لاستيراد المعرفة الصادرة من دول الشمال واستهلاكها. لذلك، لا تكمن الإشكاليّة الأعمق في الاستيراد والإسقاط فحسب، بل في نوعيّة التوجّهات والمفاهيم السائدة في ما يتعلّق بفلسفة التعليم والقيادة التعليميّة المنتشرة، والتي تركّز على إنتاج السرديّات الأدائيّة والاقتصاديّة. تحوِّل السرديّة الأدائيّة القادة إلى مؤدّين يخدمون الإطار الوظيفيّ ومعايير تقييم الأداء، بينما تعدّ السرديّة الاقتصاديّة دور التعليم الرئيسة لتأهيل الناشئة ليصبحوا أفرادًا ناجحين ومؤهَّلين، كقوى عاملة بمواصفات تحدّدها السوق المحليّة والعالميّة. يقدِّم هذا التوجّه، وإن اعترف بالمشكلات التعليميّة والاجتماعيّة المعقَّدة، حلولًا، غالبًا ما تكون أحاديّة التوجّه، أو سطحيّة ومؤقَّتة ومُجزَّأة، بدل الخوض في تحليل الظواهر ومعالجة أسبابها.

إذا كانت هذه التوجّهات التعليميّة عرضة لبعض النقد والمساءلة في الغرب، فهي نادرًا ما تتعرّض لمساءلة في المجتمعات العربيّة، حيث تُتداوَل وتُتبنَّى في العديد من المؤسّسات والمدارس، ولدى أهل المهنة، حتّى تصبح المفاهيم شائعة ومشروعة وأساسيّة، بل يروَّج لها على أنّها "الأفضل" و"الأكثر فعّاليّة". وليس غريبًا القول إنّ الحكم على المعرفة الشائعة في مجال التعليم والقيادة التعليميّة لا يخلو من صبغة هويّاتيّة مركَّبة اجتماعيًّا وتاريخيًّا، أو مُتخيَّلة. فما يقدَّم من نظريّات ومفاهيم، وما يُطبَّق في الكثير من الأحيان، منطلق من منظور مُتخيَّل للذات والآخر منتِج المعرفة (Said, 1978).

يُنظَر إلى النماذج الغربيّة على أنّها "أفضل" و"ذات نوعيّة عالية الجودة"، وأنّ الاقتداء بها أو تنفيذها يعدّ مقياس النجاح، وهو ما وصفه إدوارد سعيد بظاهرة "الاستشراق الذاتيّ"، حيث تسود نظرة دونيّة للثقافة والإنتاج المعرفيّ المحلّيّ، وتصاحبه نظرة إعجاب بالمعرفة "الأخرى والفضلى"، بشكل مطلق أم تراتبيّ، ولا سيّما أنّ مؤسّسات "دوليّة" تنتجه وتنفِّذه وتقيسه. ولعلّ الخوض في موضوع الاستشراق الذاتيّ، وتأثير حقبة الاستعمار، وأسبابه الاجتماعيّة والتاريخيّة العميقة، يتخطّى حدود هذا المقال، إلّا أنّ الإشارة إليه تفيد ما تبقّى من هذا النقاش.

إشكاليّة الممارسة

يجمع الباحثون والممارسون على أهمّيّة الدور الذي تؤدّيه القيادة في توجيه أهداف التعليم في المؤسّسات والمدارس، وتحديد الأولويّات والتأثير في المعلّمين والعاملين والطلّاب. وبغضّ النظر عن الجدال القائم بين أنصار نظريّة التأثير المباشر أو غير المباشر في عمل الآخرين، فالأثر حاصل ومؤكَّد، رغم اختلاف السياق والظروف (Evans, 2021). لذلك، فممارسة القادة المهنيّة تشكِّل جزءًا رئيسًا في هذا النقاش.

تتلخّص الإشكاليّة بطغيان الفكر الأدائيّ المعياريّ على جوانب الممارسة كلّها، حتّى تحوّلت القيادة والإدارة التعليميّة إلى مجموعة تطبيقات قياسيّة، تنطلق من معايير محدّدة مسبقًا، وتصبّ في خدمة الأطر الحاوية لها، بالإضافة إلى أنّها تغرق في دوّامة التنفيذ والقياس. ورغم أنّ التعليم يفترض بالضرورة التكامل والتوازي بين النشاط الفكريّ البيداغوجيّ والأداء (hooks, 1994)، إلّا أنّ تفوّق الأداء والتنفيذ على ما سواه، بسبب تراكم الأعباء والمهمّات وسطوة التقييم، يُفرغ

العمليّة التعليميّة والقياديّة والإداريّة من جوهرها، ويحوّلها إلى دورة لإعادة إنتاج الثقافة المعياريّة نفسها، فضلًا عن حرمانها من إنتاج تعليم يخدم المجتمع وقضاياه المهمّة، وهنا تكمن الإشكاليّة. يعدّ انشغال قادة التعليم بإدارة المهمّات وتوجيهها وقياس نتاجها، بدل إدارة التغيير والسعي إلى تشكيل وعي نقديّ لدى المعلّمين والطلّاب، فجوة تسهم في الحفاظ على الظواهر المجتمعيّة السائدة، بدل العمل على تغييرها.

وعليه، لا تكمن الإشكاليّة في تبنّي معايير الأداء في التعليم أو الإدارة وتطبيقها فحسب، بل في اعتبار المعايير وما ورد فيها من مفاهيم وتوجّهات منطلقًا معرفيًّا يمنع الخوض في أيّ توجّه سواه، إذا تنبّهنا إلى إشكاليّة المعرفة ومصدرها والهيكليّات المستفيدة من تنفيذها ومدى تأثيرها في الممارسة العمليّة. وفي معظم الأحيان، يؤدّي الالتزام المعياريّ إلى الامتناع عن التفكير النقديّ، بل قد ينزع عنه صفة المشروعيّة أو المهنيّة.

إشكاليّة الدور المجتمعيّ

يعترف هذا المقال بمواجهة القيادة التعليميّة تحدّيات عديدة، إلّا أنّ ذلك لا يمنع من طرح الأسئلة والتفكّر في توجّهات وممارسات قياديّة تُعنى بالتعليم والعدالة الاجتماعيّة والثقافيّة وحقوق الإنسان، وتسهم في بناء مجتمع أكثر عدلًا وأمانًا. يتعلّق بعض هذه التحدّيات بالموارد والهيكليّات الإداريّة والماليّة، فضلًا عن السعي الدائم إلى مواءمة الأداء مع السياسات وأطرها التنفيذيّة، وتحويل الأولويّات البيداغوجيّة والرعائيّة والاجتماعيّة إلى مجموعة مصطلحات ذات مدلولات قياسيّة ووضعيّة، تكاد تلغي كلّ ما هو غير وضعيّ وغير مرئيّ بالمعنى القياسيّ. لا تنحصر هذه التحدّيات بالأداء في المدارس والمؤسّسات، بل في برامج التعليم العالي وإعداد المعلّمين والقادة وتدريبهم، حيث تُغيَّب السرديّات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تناقش قضايا المجتمع وأزماته. فعندما يتعلّق الأمر بالمجتمع، تنصّ معظم السياسات والمعايير على مفاهيم الشراكة والعلاقات الإيجابيّة والاستجابة للتطلّعات، إلّا أنّ كلّ هذا يأتي ضمن عبارات عامّة، شكليّة أو باهتة، تتوخّى الحياديّة في ما يرتبط بمشكلات المجتمع الملحّة من ظلم واستبداد وعنف اجتماعيّ واقتصاديّ وسلطويّ، وغير ذلك.

في ظلّ هذا الفصل المعرفيّ والمهنيّ، يصبح السؤال ملحًّا عن جدوى تعليم محايد وتقنيّ في مجتمعات يغيب فيها الأمان بمختلف أنواعه، ويواجه معظمها مشكلات الفساد والفقر والتهميش الثقافيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ واللغويّ، فضلًا عن مشكلات الاحتلال واللجوء والنزوح وغيرها. وإن كان للتعليم دور في صناعة المستقبل، يصبح السؤال عن دور التعليم وقادته في دفع عجلة التغيير مشروعًا، بل واجبًا. يقتضي التغيير أن يتحدّى القادة أطر عملهم الآليّة وينخرطوا في إعداد البرامج والمناهج وتطويرها، وتوجّهات تعليميّة تخلق الأمل والدافعيّة والتفكير النقديّ البنّاء. يتطلّب هذا التوجّه تعليمًا مرتبطًا بقضايا الناس والمجتمع بقدر يسهم في الحماية من التسرّب، ويحرص على ما هو أبعد من النجاح المدرسيّ وقبول الجامعات وفرص العمل. ففي بلاد تتقلّص فيها الخيارات وينغمس فيها معظم الشباب في أحلام ومحاولات الهجرة لانعدام الأمان، لا يصلح تعليم لا ينحاز إلى الإنسان والمجتمع.

القيادة التعليميّة النقديّة

انطلاقًا من هذا النقاش، يطرح المقال توجّهات نقديّة في قيادة التعليم بالاستناد إلى مشروعيّة السؤال والتفكيك، وتحدّي واقع التعليم الراهن، من تصميم المناهج والدروس والتقييم وتنفيذها، إلى تكريس ثقافة الحوار النقديّ في المدارس، والانخراط في تشكيل سرديّات جديدة في المجتمع المدرسيّ والبيئة المحيطة به. ضمن هذا الطرح، تعدّ "القيادة التعليميّة النقديّة" مفهومًا جماعيًّا تشاركيًّا، وليس نمطًا من الأداء الذي يتّصف به القادة أفرادًا، أو يصفون به علاقاتهم مع الأفراد والجماعات. يتطلّب ذلك بالضرورة الانخراط في المجتمع المحليّ، وربط ممارسة القيادة بالمبادئ والأفكار العامّة التي تتبنّى إشكاليّات المجتمع ومواجهتها، بدل الإغراق في سرديّات مبهَمة لا تشبه المجتمع ولا تسهم في حلّ مشكلاته.

يربط الفكر النقديّ التحليليّ في ممارسة القيادة جوانب العمليّة التعليميّة والتربويّة كافّة، ويحول دون الانغماس في ثقافة التجزئة والانكفاء في آليّات التدريس والتنفيذ والعمل اليوميّ. وعليه، يعني النقد، من حيث المبدأ، توجّهًا فكريًّا يسائل الموجود والسائد والمتوقّع، ويسعى إلى طرح الأسئلة والإشكاليّات في مستويات التعليم وجوانبه كلّها، ضمن فترات الدروس، بالنصوص والتطبيقات والتقييمات، ويحوّلها جميعًا إلى فرص للتعلّم والتفكير بالمشكلات الحياتيّة، ويمنح الطلّاب والمعلّمين مساحة آمنة ووقتًا كافيًا للتحليل والتفكيك والبحث والتخيّل وخلق حلول ممكنة (Freire, 2014). وهذا ما تنطبق عليه مقولة Giroux (1988) "تسييس التعليم وتعليم السياسة".

من هنا، يمكن القول إنّ القيادة النقديّة تنغمس في بيداغوجيا التغيير، وتستثمر العلاقات الاجتماعيّة المدرسيّة والبرنامج التعليميّ في تحدّي الممارسات الثقافيّة والاجتماعيّة غير العادلة، وإن كانت مقبولة في نظر المجتمع ومكرّسة بموجب أعراف وسياسات ومعايير. يتحقّق ذلك بتكريس المساءلة والتفكير النقديّ جزءًا رئيسًا من عمل المعلّمين والقادة اليوميّ، في كلّ ما يتعلّق بمحتوى الدروس وأهدافها وكيفيّة تدريسها. ولا شكّ أنّ هذا التوجّه في القيادة يتحمّل مسؤوليّة تشكيل الوعي التحرّري والنقديّ لدى الطلّاب (Freire, 1970)، تجاه البنى السياسيّة والاجتماعيّة والظلم والتمييز الجماعيّ أو الفرديّ، ويحرص على تعليم الطلّاب وفق ما يؤهّلهم ليواجهوا المشكلات العميقة والتاريخيّة في مجتمعاتهم، وليس أقلّها حرمانهم من الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والفرديّة. يتّفق هذا التوجّه مع مفهوم القيادة، كبيداغوجيا العموم، أي القيادة التي تنحاز بقوّة لقضايا الناس والمجتمع (Jenlik, 2012 &).

يقول Giroux (1988، ص 127) : "يتمثّل دور التعليم والمدارس أساسًا في خوض التحدّي لخلق معانٍ جديدة وصياغة علاقات قوّة مختلفة". يصبح هذا التحدّي ممكنًا بدروس تشجّع على التفكير النقديّ وتعطي مساحة وأولويّة للتساؤلات ومناقشة الإشكاليّات، بدل طمسها. تشكّل مبادئ التعليم التشاركيّ نواة هذا التوجّه، بحيث تصمَّم فترات الدروس لتكون مساحات وافية للمعلّمين والطلّاب، ليشاركوا أصواتهم ومعارفهم، ويفكّروا بعمق الظواهر دون الاكتفاء بسماتها.

وعليه، تتحدّى القيادة النقديّة ظواهر التعميم والتجهيل، وتعمل على بناء بيئة مدرسيّة تساعد على تطوير هويّة المعلّمين المهنيّة وتخلق لهم، كما للطلّاب، مساحات آمنة وإيجابيّة. تعمل القيادة النقديّة على تأهيل المعلّمين وتوجيههم، وترسيخ ثقافة الاعتراف والحوار والثقة والمشاركة في القرار والتنفيذ، بدل تحويلهم إلى منفّذين مطيعين ومقودين بمعايير محدّدة سلفًا (Giroux, 1985).

* * *

يعدّ هذا المقال المشكلة الرئيسة في الأنماط السائدة، في ما يتعلّق بالقيادة، كامنةً في السكوت عن المشكلات المجتمعيّة الحقيقيّة والادّعاء بأنّ المهمّة تنتهي عند أسوار المدرسة، وفي تنفيذ آليّاتها. وهي توجّهات ناتجة من أيدولوجيّات سياسيّة - اقتصاديّة تسوّق للمعرفة الآليّة وتفصل المهنة عن المجتمع، وتنحاز إلى استيراد القيم والصبغات المهنيّة والتعليميّة العالميّة، بدل التعمّق في تحليل الواقع والانطلاق منه في التخطيط والعمل. يدعو هذا المقال إلى إنتاج معرفة وممارسة مهنيّة مرتبطة بالمجتمع والناس، والتحرّر من قيود الخطاب الأدائيّ الذي يمجّد ثقافة المعايير والتمييز، ويغيّب إشكاليّات المجتمع والسياسة، ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا.

يطرح المقال توجّهًا نقديًّا في قيادة التعليم، ابتداءً من مسألة المعرفة السائدة، والإعداد المهنيّ، والممارسة المهنيّة والبيداغوجيّة. وبرغم أنّ القيادة النقديّة لا تقدّم حلولًا سريعة، إلّا أنّها تؤسّس لتغيير عميق وبعيد المدى، يبدأ في الحجرة الصفّيّة وينتقل إلى المجتمع. يعدّ إنتاج هذه المعرفة النقديّة في مجال القيادة التعليميّة، في زمن الليبراليّة الحديثة والعولمة الاقتصاديّة وفي ظلّ اضطراب اقتصاديّ وسياسيّ واجتماعيّ في معظم المجتمعات العربيّة، تحدّيًا أمام الباحثين والممارسين، ولا سيّما في ما يتعلّق بتأطير ممارساتهم اليوميّة، كسلسلة إشكاليّات معقّدة، ومقاربة الحلول بمنظور مختلف أكثر تعقيدًا وصعوبة.

نضال الحاج سليمان
باحثة دكتوراه في مجال القيادة التعليميّة
لبنان

المراجع

- Evans, L. (2021). Is leadership a myth? A “new wave” critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. *Educational Management, Administration & Leadership, 50* (3), 413–435. https://doi.org/10.1177/17411432211066274
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Penguin.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* Bloomsbury Publishing Plc.
- Giroux, H. (1985). Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis. *Harvard Educational Review, 53*(5) 257–293 .
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning.* Westport, CT: Bergin & Garvey.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.
- Jenlink, P., & Jenlink, L. (2012). Examining leadership as public pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 7* (3). 1-16.
- Said, E. W. (1987). *Orientalism.* Penguin.
- Smyth, J., Down, B., & McInerney, P. (2014). Socially critical leadership. In J. Smyth, B. Down, & P. McInerney. *The socially just school.* 93–110. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9060-4_5

مقال

إنتاج المعرفة بالتاريخ المحكيّ: بدائل معلّمي التاريخ في مدارس فلسطين

روضة غنايم

يشكِّل المواطنون الفلسطينيّون في "إسرائيل" جماعة خاصّة ممّن بقي من الأغلبيّة الفلسطينيّة، والتي أصبح أفرادها أقلّيّة، بعد نكبة 1948، وأصبحوا مواطنين في دولة الاحتلال. وعلى رغم بقائهم في وطنهم، إلّا أنّهم خضعوا لتحوّلات كبيرة طرأت على جميع جوانب حياتهم، سياسيًّا وثقافيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا. أثّرت الأحداث المتتاليّة التي مرّ فيها الفلسطينيّون تأثيرًا ملحوظًا في مجرى حياتهم، فسؤال الهويّة والمواطنة في دولة الاحتلال ما زال مفتوحًا ومطروحًا منذ النكبة إلى يومنا الحاضر.

يسلّط هذا المقال الضوء على كيفيّة توظيف التاريخ المحكيّ في تعليم مادّة التاريخ في فلسطين المحتلّة، وفق استراتيجيّات محدّدة، منطلقين من واقع التعليم في المنطقة، والتحوّلات التي طرأت عليها بعد الانتفاضة الثانية.

واقع تعليم التاريخ في مدارس فلسطين

واقع التعليم قبل الانتفاضة الثانية

في فلسطين الداخل المُحتَل، يدرس الطلّاب تاريخًا غير تاريخهم، إذ لا وجود لتاريخ الشعب الفلسطينيّ في المناهج التعليميّة الرسميّة في المدارس العربيّة. ذلك أنّ وزارة التربية والتعليم في "إسرائيل" هي المسؤولة عن إقرار المنهاج الدراسيّ في هذه المدارس.

يدرس الطالب العربيّ الفلسطينيّ والطالب اليهوديّ في "إسرائيل"، تاريخ "الكارثة والبطولة ومآسي الشعب اليهوديّ"، إلى جانب تاريخ الشرق الأوسط وتاريخ أوروبا. هناك مغالطات وتشويهات في سرد حرب 1948، والتي تُسمَّى في المنهاج

بـ"حرب الاستقلال"، أي "استقلال دولة إسرائيل"، فيطمِس السردُ التاريخَ الفلسطينيّ، مقابل تمجيد التاريخ الصهيونيّ. لذلك، يتخرّج الطالب العربيّ من المدارس لا يعرف حقيقة ما جرى في تاريخ فلسطين.

هناك مجموعة قوانين خاصّة بالتعليم، صدرت عن الكنيست (برلمان "إسرائيل")، منها قانون التعليم الإلزاميّ سنة 1949، وقانون التعليم الرسميّ سنة 1953، وقانون تطوير المدارس سنة 1969. تسعى قوانين التعليم وأنظمته هذه إلى وضع الآليّة في يد الدولة، لتنظيم جهاز التعليم وتسييره، ونشر القيم المهمّة التي تؤمن بها الدولة وتعمّقها في مجتمعاتها. تخضع قوانين التعليم وأنظمته في "إسرائيل"، بصورة دائمة، إلى تغيّرات بما يتناسب والتحوّلات الجارية على أرض الواقع في الحياة السياسيّة والاجتماعيّة فيها. من هنا، يسنّ الكنيست قوانين عنصريّة بحقّ الفلسطينيّين، مواطني دولة الاحتلال، ويصادَق عليها وتصبح شرعيّة ومُعتمَدة، كـ"قانون النكبة" لسنة 2011، والذي صادقت عليه الكنيست في آذار 2011. يخوّل هذا القانون وزير الماليّة بتقليص التمويل الحكوميّ أو الدعم للمؤسّسة التي تقوم بنشاط يعارض تعريف دولة "إسرائيل" دولةً "يهوديّة وديمقراطيّة"، أو يحيي يوم استقلال الدولة أو يوم تأسيسها على أنّه يوم حزن وحداد.

يدور الحديث هنا عن مؤسّسات المجتمع المدنيّ في الداخل المُحتَل، حيث يحيي الفلسطينيّون يوم استقلال "إسرائيل" الرسميّ، على أنّه ذكرى الحداد الوطنيّة، فينظّمون نشاطات تذكاريّة مختلفة، كمسيرة العودة السنويّة. يمسّ القانون حقّ الفلسطينيّين ويقيّد حريّتهم بالتعبير عن آرائهم، ويرسِّخ التمييز اللاحق بالمواطنين العرب، كما يمنع ذكر تاريخ النكبة في المدارس، إذ يعدّونه خطرًا على أمن "إسرائيل" وسمعتها. يردع ذلك المعلّم الفلسطينيّ عن التطرّق إلى هذا الحدث، حفاظًا على مصدر رزقه ومكان عمله الوحيد. في المقابل، يتطرّق معلّمون آخرون إلى الموضوع تطرّقًا لا منهجيًّا، عندما يتفوّق الحسّ الوطنيّ عندهم على ضرورة الحفاظ على العمل، لتعريف طلّابهم إلى تاريخ بلادهم.

واقع التعليم بعد الانتفاضة الثانية

في منتصف تسعينيّات القرن الماضي، بعد اتفاقيّة أوسلو (1993)، وبداية الألفيّة الثانية، اندلعت الانتفاضة الثانية التي سمّيت أيضًا "هبّة أكتوبر"، أو "هبّة الأقصى". وهي سلسلة مظاهرات قام بها فلسطينيّو الداخل، استنفارًا لدخول أرئيل شارون، رئيس الوزراء حينها، إلى المسجد الأقصى. الأمر الذي أدّى إلى اندلاع الانتفاضة الثانية، والتي تعدّ من أهمّ الأحداث التاريخيّة لدى فلسطينيّ الداخل، حيث أثّرت كثيرًا في علاقتهم مع سلطة "إسرائيل" والمواطنين اليهود، وأحدثت تحوّلًا ملموسًا في مسألة الهويّة الفلسطينيّة والمواطنة.

زادت هذه الانتفاضة من أهمّيّة إدخال التاريخ الفلسطينيّ بشكل موسِّع في المدارس العربيّة، وفق مناهج غير رسميّة، تُدرَّس في حصص الإرشاد التربويّة، بمحاضرات خارجيّة يُقدِّمها طلّاب جامعيّون ومهنيّون منخرطون في جمعيّات حقوقيّة أو نسويّة أو تربويّة أو شبابيّة، مثل المؤسّسة العربيّة لحقوق الإنسان في مدينة الناصرة التي انضممتُ إلى فريقها سنة 1999، في فترة دراستي الجامعيّة. كانت هذه المؤسّسة تعطي منحة للطلّاب الفلسطينيّين مقابل تدريبهم، وتهيئتهم لتقديم محاضرات في المدارس العربيّة عن الأقليّة الفلسطينيّة. تمحورت الموضوعات حول قضيّة اللاجئين وحقّ العودة، والقرى المهجَّرة والمدمَّرة، ومصادرة الأراضي، وتهويد الجليل والنقب، وموضوعات أخرى. تفاعل الطلّاب مع هذا البرنامج إيجابيًّا، إذ أظهروا تعطّشهم إلى معرفة المزيد، والشغف بمعرفة تاريخهم المخفيّ عنهم كما أوضحوا. بالطبع، هناك طلّاب مسيّسون أتوا من بيوت مُسيَّسة وحزبيّة، وتلقّوا التربية الوطنيّة من أهاليهم أو نواديهم الحزبيّة، وهناك شريحة أخرى من الطلّاب كانت تسمع عن هذه الموضوعات للمرّة الأولى.

إنتاج التاريخ المحكيّ واستراتيجيّات تعليمه

يجب أن يكون المعلّم مبادرًا ومجدِّدًا ومبتكِرًا في جميع المواد التعليميّة، ولا سيّما التاريخ، إذ عليه الاجتهاد في الصفّ، وتوجيه الطلّاب وحثّهم على إنتاج المعرفة التاريخيّة لفلسطين، كي يكون الطالب شريكًا فعّالًا في عمليّة التعلّم. يوسِّع البحث آفاق الطالب الذي من حقّه أن يعرف تاريخ بلاده الحقيقيّ، ويعزِّز حسّ انتمائه إلى مجتمعه وشعبه.

من هنا، ينبغي أن يكسر المعلّم روتين جلوس الطلّاب في الصفّ. فيجلسهم في مجموعات صغيرة بشكل دائريّ. ومن الضروريّ بناء علاقة وثيقة بين المعلّم والطالب، وتهيئة بيئة تعليميّة غير تقليديّة، وفحص جهوزيّة الطلّاب بخوض تجربة "كتابة التاريخ"، فليس جميعهم يملكون المهارات الكتابيّة ذاتها،

أو الرغبة في التواصل مع الناس. لذلك، على المعلّم أن يفحص قدرات الطلّاب، ويوزِّع المهمّات على فريق العمل بحسب رغبة كلّ فرد منهم، وأن ينقل مادّة التاريخ من جفافها، ليُقبِل الطلّاب على دراستها بشغف المعرفة والإنتاج.

على سبيل المثال، إذا أخذنا تعليم مادّة التاريخ في فلسطين المُحتَلة سنة 1948، عندما كان يُتعامَل مع موضوع النكبة، في المنهاج الرسميّ، على أنّها "حرب الاستقلال"، يمكن للمعلّم أن يطرح الموضوع للنقاش، من أجل تقييم هذه المعلومات وتشجيع الطلّاب، بتوجيه منهجيّ، على البحث عن مصداقيّة المكتوب، ومساعدتهم على التوصّل إلى حقيقة أخرى، فمن المعلوم في التاريخ أنّه لا توجد حقيقة واحدة مُطلَقة. لذلك، يجب الاهتمام بنمط جديد في البحث من أسفل إلى أعلى، عكس التاريخ التقليديّ، أي البدء من السرديّة الصغيرة للوصول إلى السرديّة الكبرى.

من خلال التاريخ المحكيّ، يستطيع الطالب التواصل مع محيطه لجلب معلومات حول النكبة، أو حول موضوع الانتفاضة الثانية. بالإضافة إلى ذلك، يستطيع كتابة تاريخ سيرة الجدّ، أو شخصيّة ملهِمة في العائلة، أو أصدقاء العائلة، أو تاريخ نشأة الحيّ الذي يسكنه، أو شوارع في بلده، أو ساحات، أو عمارات، أو معالم أثريّة أخرى. أؤمن أنّ الجميع يستطيعون كتابة التاريخ، وأن يكونوا مؤرّخين، حتّى الأطفال في الصفوف الابتدائيّة. يمكن للمعلّم تهيئة الطفل ليكون باحثًا ميدانيًّا، ولتحقيق ذلك يتوجّب القيام بالمهمّات الآتية:

1. اختيار الموضوع الذي يبحثه الطالب، بمنح خلفيّة تاريخيّة وعلميّة حوله، وإرشاده إلى المواد الأرشيفيّة والأدبيّات والمصادر، لتكوين خلفيّة معرفيّة عن الموضوع. وذلك من أجل تمكينه من إجراء المقابلة وبناء الأسئلة.
2. إعداد الباحثين الميدانيّين وتدريبهم. والحديث هنا عن طلّاب المرحلة الابتدائيّة الأولى ذوي السبع سنوات.
3. وضع الأسئلة وموضوعات البحث التي استنبطها الطلّاب، للمساعدة في تنظيم الرواية.
4. اختيار الرواة. وفي هذه الحالة تكون العائلة ومحيط الطالب وأبناء بلده.
5. بناء طواقم عمل بمرافقته المهنيّة.
6. الانتقال الى الحقل الميدانيّ وجمع الروايات وتسجيلها.
7. معالجة الروايات واختبارها.

تركّز أهداف هذا النهج في التعليم على اهتمام الطالب بالمعرفة التاريخيّة وإنتاجها، حيث يخلق هذا النهج الثقة عند الطالب، ويعزّز لديه الشعور بالقدرة على خلق/ إنتاج معرفة تاريخيّة جديدة قريبة من مُحيطه. عندما يكون الطالب مُسهِمًا وشريكًا فعّالًا، تتعزّز فيه الوجدانيّة الاجتماعيّة والوطنيّة، والتي لها أكبر الأثر في تربيته الوطنيّة وإعداده المستقبليّ. بهذا يكون مُسهِمًا في استمراريّة الحفاظ على ذاكرة شعبه الفلسطينيّ وإرثه، والذي تستمرّ دولة الاحتلال، منذ قيامها حتّى يومنا، في محاولات تدميره بشتّى الأساليب، وطمس التاريخ الفلسطينيّ وهويّة المكان.

روضة غنايم
باحثة في التاريخ الاجتماعيّ والتاريخ الشفويّ فلسطين

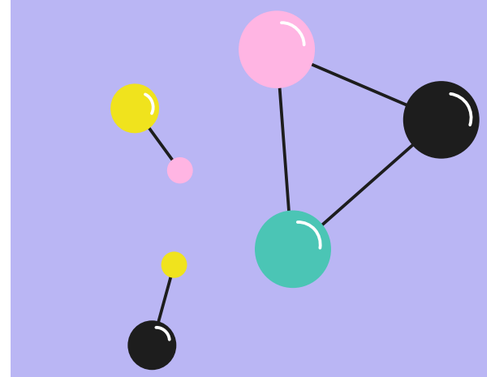
المراجع

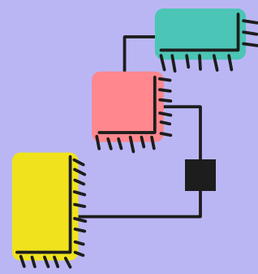
- غنايم، روضة. (2022). *حيفا في الذاكرة الشفويّة: أحياء وبيوت وناس*. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات.
- مجموعة مؤلّفين. (2015). *التاريخ الشفويّ: مقاربات في المفاهيم والمنهج والخبرات*. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات.
- مجموعة مؤلّفين. (2015). *التاريخ الشفويّ: مقاربات في الحقل السياسيّ العربيّ: فلسطين والحركات الاجتماعيّة*. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات.
- يحيى، عادل. (2002). *بين انتفاضتين: التاريخ الشفويّ الفلسطينيّ- دليل الباحثين والمعلّمين والطلبة*. المؤسسة الفلسطينيّة للتبادل الثقافيّ.
- يحيى، عادل وأخرون. (1994). *من يصنع التاريخ؟ التاريخ الشفويّ للانتفاضة- دليل الباحثين والمعلّمين والطلبة*. مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ.

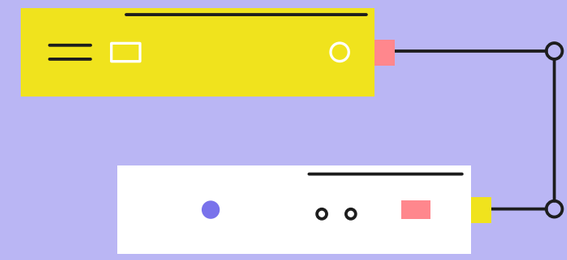
مقال

مشروع ستيم.. تجربة عمليّة

لميا خالد







ستيم (STEAM) منهج يقوم على التكامل بين مجالات العلوم والرياضيّات والهندسة والتكنولوجيا والفنون، فكلّ كلمة لها اختصار بحرف من الحروف الخمسة، لتشكّل كلمة ستيم باللغة الإنكليزيّة (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics). يعتمد مشروع ستيم اعتمادًا رئيسًا على مبدأ التعلّم بالمشاريع، بالبحث والتفكير الناقد ومهارات القرن الواحد والعشرين، وعلى التفكير العلميّ، فتعزِّز بدورها روح الإبداع والابتكار عند الطالب في اكتشاف حلول قائمة على المنهجيّة العلميّة (الخطيب، 2023).

بدأ مفهوم ستيم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة حين تعرّضت لانتقادات واسعة، بعد أن تفوّقت عليها روسيا بإطلاق أوّل قمر صناعيّ إلى الفضاء عام 1958. هذا الوضع دفعها إلى إجراء عدّة دراسات لدمج العلوم في ما بينها، لتحسين قدرات الطلّاب وإعدادهم لسوق عمل متميّز ومبدِع وخلّاق وقادر على الابتكار وخلق حلول لمشكلات قد تواجههم، فسعوا إلى دمج المجالات العلميّة كلّها في منهج ستيم، كأولويّة وطنيّة، في مناهجهم، منذ الابتدائيّة حتّى الثانويّة (ممدوح، 2021).

انتشر منحى ستيم في العالم، لما فيه من مزايا تعليميّة - تربويّة، وفي مدرستنا، وبعد التعرّف إلى منحى ستيم في مؤسّسة "نفضة"، وهي مؤسّسة مؤلّفة من مجموعة تربويّين، يهدفون إلى تغيير النظام التعليميّ ونشر فكر تربويّ جديد في لبنان، بدأنا بتنفيذ أوّل مشروع يصبّ في هذا المنحى. وعليه، واكبت المدرسة تفاصيل المشروع، ودخلنا عالم المغامرة باتّخاذ قرار بناء مشروع "المدرسة الخضراء"، وهو مشروع يهدف أساسًا إلى إيجاد حلول لمشكلات بيئيّة نواجهها في بيئتنا، ونشر ثقافتها في مائة يوم.

أهداف المشروع

وضعنا خطّة تنفيذيّة هدفها تنمية مهارات الطلّاب العلميّة والعمليّة، لتناسب القرن الحالي، وتمكّنهم من مواجهة الحياة واكتساب قدرات كافية ينخرطون بها في المجالات العمليّة. من هنا، بدأ مشروع المدرسة من الصفّ الثالث إلى الصفّ الثامن، حيث لكلّ صفّ مشروعه الخاصّ المرتكِز إلى أفكار مختلفة تراعي فئات الطلّاب العمريّة وميولهم، وتصبّ في منحى ستيم، من دون الخروج عن فكرة المدرسة الأساسيّة، على أن تكون الأفكار متّصلة ببعضها بين الصفوف. أسمَينا المشروع "ضيعة الأحلام" في مدرستنا، وواكب كلّ صفّ حلولًا لمشكلات هذه الضيعة، والتي استُخلِصت من أرض الواقع، من مشكلات التلوّث بالنفايات، والاهتمام بإطعام الحيوانات، والبحث عن طاقة بديلة... تحقّق ذلك في مختبرات علميّة، نُفِّذت فيها طريقة إعادة تصنيع الورق، ومنافسة علميّة لصناعة سيّارة أو طائرة ورقيّة مبنيّة على أسس علميّة. وسيكون موضوع مقالتي هو ما واكبته مع طلّاب الصفّ الثامن في مشروع الطاقة البديلة.

خطوات التحضير للمشروع

كان لا بدّ، في البداية، من تعزيز مفهوم ستيم لدى المعلّمين قبل الطلاب، فتابعنا دورات تدريبيّة مع تربويّين متمكِّنين في المدرسة، ودورات أخرى عبر الإنترنت، للتوسّع والإفادة من خبرات الآخرين. انتقلنا بعد ذلك إلى تدريب الطلّاب على هذا المفهوم، ليتشرّبوا ماهيّة ستيم ومضمونه العمليّ والعلميّ القائم على البحث والتحليل والاستنتاج.

كان لذلك دور بارز في حثّ الطلّاب على التعمّق في هذا المشروع والغوص فيه قدر الإمكان، وخلال هذه الفترة، تواصلتُ مع منهجيّات لكتابة دردشة، حيث طُرِح سؤال ضمن سياقها عن الطالب الشغوف، فرغبتُ في دمج هذا المفهوم ضمن المشروع القائم مع الطلّاب، لتحفيزهم على متابعة المشروع والتفقّه فيه، إذ شعروا بصعوبة البدء به، نظرًا لما لديهم من تحضير للدروس والامتحانات وبقيّة المشاريع المدرسيّة.

عرضنا أفكار المشروع وحدّدنا المشكلات الرئيسة التي يعانيها مجتمعنا، من مشكلة الكهرباء بسبب الأزمة الاقتصاديّة في لبنان بالدرجة الأولى، والتلوّث الحاصل نتيجة توليد الطاقة بدرجة ثانية. وعليه، اندرجت الإشكاليّة للتفكير بحلّ والبناء عليه، وبدأنا التحضير على الوجه الآتي:

1. قسّمنا الطلّاب إلى فرق متناسقة في العدد، ومختلطة الجنس، ومراعية الكفاءات الموجودة ومتنوّعة الاهتمامات، والتي تُكمِل بعضها بعضًا قدر الإمكان. يتضمّن كلّ فريق مجموعة طلّاب وافقوا على الانضمام إلى الفريق، لتفادي مشكلات تربويّة أخرى يمكن أن تنشأ خلال المشروع.
2. بعد عرض المشكلة الرئيسة في مشروع ستيم، والتي تمثّلت

في تفاقم أزمة الكهرباء في لبنان، بحثنا عن وسائل بديلة يمكن من خلالها توفير الطاقة والحفاظ على البيئة. وثّقتُ مواقع الإنترنت وجميع التطبيقات التي تسمح للطالب بتكوين فكرة عن المشروع، وخطوات المشروع كاملةً، وأسس التقييم في نهايته، والتراتبيّة المتَّبعة في المشروع، والمواقع المحدَّدة لعمليّة البحث واستخلاص المعلومات. وهنا تكمن قدرة المعلّم في معرفته التكنولوجيّة لإدراج المواقع المهمّة والتطبيقات الرئيسة التي تخدم الطالب في عمليّة البحث، تحت إشراف المعلّم ومراقبته.

3. ناقشنا البحث وملاءمة طرق التطوير مع الحلّ المقترَح والإشكاليّة المطروحة.
4. جهّزنا الأدوات الرئيسة المتواجدة في المختبر، من مولّد طاقة، وأشرطة كهرباء، ومصباح صغير، وغير ذلك ممّا يحتاج إليه المشروع من أدوات. بعد ذلك، بحثنا في إمكانيّة ابتكار الأدوات ودمجها في المشروع، ولا سيّما أنّ بنية المشروع الأساسيّة تكمن في البحث عن أدوات يمكن تدويرها، واستخدامها في المجسّم للحفاظ على البيئة.
5. وضعنا هيكليّة مبدئيّة للمشروع. وهنا تظهر أفكار الفنون والإبداع والتفكير خارج الصندوق، وتمثيلها على ورقة لتكون جاهزة وقابلة لأيّ تعديل. توضع الفرضيّة، إثر ذلك، على أن تكون متماشية مع الإشكاليّة المطروحة.
6. بدأنا التنفيذ بعد تقسيم الأدوار ضمن الفريق، بما يتناسب مع مهاراتهم التي يحدّدها قائدهم المختار، على أن يكون المعلّم ميسِّرًا، وأن يساعدهم في المشكلات التي تعترضهم، وفي ايجاد حلول لها، وتحفيزهم على الانتهاء من المشروع بنتيجة تتوافق مع الفرضيّة على الأقلّ.
7. مناقشة الأفكار بين المعلّم وقائد كلّ فريق، لتعزيز روح التعاون والقدرة على المبادرة.
8. أدرجنا المبادئ الهندسيّة والعلميّة في عمليّة التصميم، بما يفرضه واقع ستيم من عمليّة تكامليّة بين جميع الأطراف، وسجّلناها بالتفصيل، وأعدنا المحاولة في كلّ مرّة يكون تطبيقهم فرضيّتَهم في التفكير مختلفًا وغير متناسب مع ضرورة تسجيل النتيجة الحاصلة.
9. أعددنا الطلّاب لعرض المشروع بلغة المادّة، وهنا تكمن أهمّيّة اللغة في منهجيّة ستيم، حيث يمكن لمعلّمي اللغة الإسهام في تحسين أداء الطلّاب في العرض، والعمل على لغة الخطابة واللغة الأدبيّة بحدّ ذاتها، من قراءة وكتابة، وتحويلها إلى أنموذج عرض، يعرضه مَن اختاره أعضاء الفريق.
10. أنجزنا المجسّم المنشود بما يلبّي الفرضيّة المطروحة. ولا يعني ذلك موافقة المجسّم للدراسة، بل الوصول إلى نتيجة قد توافق الدراسة المنشودة أو تعارضها. وهذا ما يُذكَر في العرض.
11. عرضنا النتيجة أمام لجنة تربويّة لتقييمها.

عقبات المشروع

الخطوات الأولى تكون دائمًا صعبة، حيث واجهتنا صعوبات جمّة، أبرزها ضيق الوقت الذي تحدّد بمائة يوم، ولا سيّما أنّه لم تُخصّص للمشروع حصّة في المنهاج. كنت آخذ من وقت حصّة الفيزياء عشر دقائق إلى ربع ساعة للتعريف بالمشروع، غير أنّ هذا الوقت لم يكن كافيًا في مرحلة التطبيق، إذ يحتاج التطبيق حصّة كاملة تمكِّن الطالب من تنفيذه في وقت مريح. تقرّر تخصيص حصّة للمشروع، وعندما شارفت المهلة على الانتهاء، وما زالت بعض الأفكار غير ناجزة، خصّصنا ثلاثة أيّام ضمن الدوام الدراسيّ العاديّ للتطبيق، وعلى مدى ثلاثة أسابيع لإنهائه، وقد فجّر هذا الضغط الزمنيّ الكثير من المعارف الكامنة لدينا، معلّمين وطلّابًا. كما ظهرت الصعوبة في نقص الأدوات المتوفّرة، والاعتماد على إمكانيّات أقلّ، إلّا أنّ ذلك أشعل روح الابتكار وفق مقولة "الحاجة أمّ الاختراع". بالإضافة إلى ذلك، كانت فكرة المشروع بحدّ ذاتها ملغاة في منهج الصفّ الثامن، بسبب التعديل الحاصل، والذي قلّص من المنهج لأسباب اقتصاديّة يعانيها المجتمع اللبنانيّ، لكنّ متعة التجربة تستحقّ الخوض فيها وفتح معارف جديدة أمام الطلّاب، وإن كانت غير مباحة في المنهاج، فهي تخدم فكرة المشروع.

دعم الإدارة والزملاء

لتنظيم الإدارة بمختلف أطرافها، واختيار أعضاء فريقها بعناية، دور رئيس، لكنّ الدور الأبرز في الرحلة تمثّل في اجتماع مختلف الإداريّين والتربويّين في المشروع. طُبِّق ستيم على المجتمع التربويّ قبل المجتمع الطلّابيّ، ما انعكس إيجابًا على روح التعاون بين الطلّاب، حيث تضافرت جميع الجهود، كلّ حسب إمكاناته ورؤيته وتطلّعاته، وبجميع مجالاته حتّى اللغويّة. ساندت معلّمات اللغة في يوم العرض، بتمكين الطلّاب من اعتماد اللغة الصحيحة كتابةً ولفظًا. والرائع في منحى ستيم أنّه لا يستوجب

قائدًا واحدًا، بل قادة يساعدون على إنجاز مشروع، بدءًا من رئيس الهرم، وصولًا إلى المجتمع المدنيّ؛ فالأهالي واكبوا أطفالهم في مختلف مراحل المشروع، وفي تطوّرهم المعرفيّ والثقافيّ، وتبدّل نوعيّة تفكيرهم وتخلّيهم عن حواجزهم الحياتيّة. فضلًا عن أنّ التواصل مع أعضاء فريق "نفضة" أدّى دورًا بارزًا في المساعدة بأيّ صعوبة ومعالجتها، وزيادة الوعي الكافي حول هذا المنهج وتحقيق المتابعة المستمرّة.

موقف الطلّاب

لا شكّ أنّ لستيم أثرًا إيجابيًّا في نفوس الطلّاب، حيث لمسنا انعكاسه على رغبتهم في الاستمرار في التفكير بالمزيد من المشاريع، لما عزّزه من أسلوب علميّ في مدى فهمهم الدروس. كما عزّز شعورهم بأنّهم وجدوا المكان المناسب للتعبير عن أفكارهم والوصول إلى ما يدور في أذهانهم، وتفريغ طاقاتهم بتنفيذ المسابقات الشهريّة أو التكوينيّة. خفّت مشاعر الرفض لدى الطالب عند مواجهة سؤال غير مفهوم، من حيث اللغة أو المضمون العلميّ. كما عزّز المشروع لدى الطلّاب القدرة المستمرّة على إيجاد الحلّ، أي عدم الاستسلام الفوريّ ورفض أيّ سؤال مطروح، ونمّى شخصيّاتهم الخطابيّة والقدرة على المشاركة الفاعلة والتحليل المنطقيّ وفتح آفاقًا واسعة، وعزّز القدرة على الابتكار بحرّيّة، والبحث الذاتيّ عن أيّ معلومة قد لا يقنعه المعلّم بها.

من هنا، نستطيع أن نقول إنّ مشروع ستيم تعليم ذاتيّ مبنيّ على البحث والمقارنة، أثّر تأثيرًا مباشرًا في منهجيّة الطلّاب الحياتيّة والعمليّة، حيث أصبح متواجدًا بطريقة تلقائيّة في حياتهم، وباتوا لا يستسلمون لأيّ واقع متاح أمامهم، ويفكّرون بحلول فوريّة لأيّ مشكلة قد تعترضهم، ومستعدّون لنقل هذه الثقافة إلى البيئة المحيطة بهم.

تقييم نتائج المشروع

قُيِّم المشروع بطريقتين، كمّيّة ومعرفيّة، حيث نُفِّذت امتحانات قبليّة وبَعديّة للمشروع، لتقييم الأثر في الطلّاب وقياس مدى التطوّر المعرفيّ لمكتسباتهم ومهاراتهم، والتي نمت بمرورهم عبر هذا المنهج. أمّا التقييم الثاني فحصل ضمن يوم العرض الذي وقع بعد انتهاء تحدّي المائة يوم في المدرسة، حيث أنشأنا لجنة علميّة من مدراء واختصاصيّين وتربويّين للنظر وتقييم النتائج العلميّة الحاصلة لدى الطلبة. قيّم المشروعَ جميعُ فئات المجتمع المدنيّ الذين حضروا العرض، لتقديم النتائج النهائيّة. وعليه، خُصِّصت حصص لستيم من الصفّ الأساسيّ الأوّل إلى الصفّ الثانويّ الأوّل.

* * *

يتطوّر عصرنا بسرعة رهيبة، ونحن في أوج استخدامات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، ولم يعد الأمر مجرّد مفاهيم علميّة نكتبها على السبّورة ونمضي. أصبح العلم أعمق ممّا عليه، ووجبت علينا المجاراة والمتابعة، فلم يعد الأمر محض اختيار، بل واجبًا لتحضير طلّابنا، بمختلف فئاتهم الاجتماعيّة، لسوق العمل، ليكونوا مطّلعين وقادرين على حلّ المشكلات ومواجهتها. هذا ما مررت به خلال رحلتي في مشروع ستيم، والذي أراه علمًا رئيسًا يجب اعتماده وتطبيقه ضمن المناهج، وتمكين معلّمين وإداريّين قادرين على المواكبة والاستمراريّة.

لميا خالد
معلّمة فيزياء
لبنان

المراجع

- الخطيب، هنادي. (2023). فاعليّة تطبيق منحى "STEAM" التعليميّ في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى الطلبة. *منهجيّات*. العدد 11. 51-46.
- ممدوح، آية. (2021). اجعل ابنك عبقريًّا.. ماذا نعرف عن نظام "STEAM" لتعليم الأطفال؟ *ميدان*.

مقال

إدماج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

نور أنيس كرزون

شهد العالم، في سنواته الأخيرة، ثورة في مجال الذكاء الاصطناعيّ، تجلّت آثارها في العديد من المجالات، بعد أن أثبتت تطبيقاته نجاعتها وفاعليّتها في مجالات الطب والهندسة والزراعة والصناعة وعلوم الفضاء والاتّصالات وغيرها من المجالات الأخرى. تأثّر قطاع التعليم بذلك، ولا سيّما في ظلّ التطوّرات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وبدت مواكبته هذه التحديثات ومواجهة التحدّيات ضرورةً؛ فإدماج الذكاء الاصطناعيّ في عمليّة التعليم بات مطلبًا رئيسًا في عصر الرقمنة والتوجّه نحو إحداث التحوّلات في التعليم لاستيعاب التحديثات ودمجها.

يشير مصطلح إدماج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم إلى استخدام الخوارزميّات والنماذج الذكيّة لتحليل البيانات التعليميّة. يتضمّن هذا الإدماج استخدام تقنيّات وأدوات لتحسين تعلّم الطلّاب، وتحسين عمليّة التقييم، وتطبيق تقنيّات متقدِّمة مثل تعلّم الآلة، وتحليل البيانات، والتعلّم العميق لتحقيق مزايا مثل تخصيص التعلّم، وتعزيز تفاعل الطلّاب، وتوفير تغذية راجعة وفوريّة، وتحسين تقييم الأداء. يمكن للمعلّمين والمؤسّسات التعليميّة، باستخدام تلك التقنيّات، تحسين جودة التعليم وفاعليّته، وتلبية احتياجات الطلّاب، وتعزيز مستويات الفهم والتحصيل الأكاديميّ.

يهدف هذا المقال إلى تبيان أهمّيّة توظيف التكنولوجيا في العمليّة التعليميّة وكيفيّة تحقيق ذلك، بتسليط الضوء على العلاقة القائمة بين الذكاء الاصطناعيّ والتعليم، وتأثيره في العمليّة التعليميّة ودوره في تحسينها، مع الإشارة إلى بعض التطبيقات التقنيّة ومجالات استخدامها في التعليم.

مفهوم الذكاء الاصطناعيّ

يُطلَق على مصطلح الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) اختصار "AL"، وهو أحد العلوم الحاسوبيّة التي نتجت عن الثورة التكنولوجيّة المعاصرة. بدأ رسميًّا سنة 1956 في كلّيّة دارتموث في هانوفر في الولايات المتّحدة الأميريكيّة. كان الهدف منه بدايةً، محاكاة قدرات الذكاء الإنسانيّ بالآلات، وذلك بفهم العمليّات الذهنيّة المعقّدة التي يؤدّيها العقل البشريّ في عمليّة التفكير، وكيفيّة معالجته المعلومات، ثمّ ترجمة العمليّات الذهنيّة إلى ما يوازيها من عمليّات حوسبة، تزيد من قدرة الحاسب على حلّ المشكلات المعقّدة. لذلك، عُرّف الذكاء الاصطناعيّ بأنّه: "أحد مجالات الحاسوب الذي يختصّ ببرمجتها؛ لأداء المهمّات التي ينجزها الإنسان، والتي تتطلّب نوعًا من الذكاء" (تره، 2021، ص 14-15).

يعدّ الذكاء الاصطناعيّ من أهمّ العلوم الحديثة، بسبب التقاء الثورة التكنولوجيّة في مجال الحاسوب والتحكّم الآليّ بعلوم الرياضيّات والمنطق واللغات والنفس. يهدف الذكاء الاصطناعيّ إلى فهم طبيعة الذكاء الإنسانيّ ببرامج الحاسوب الآليّ، بغية حلّ مشكلة ما، أو اتّخاذ قرار في موقف معيّن بالرجوع إلى العديد من العمليّات الاستدلاليّة المتنوِّعة. كما يُستخدَم، بسبب سرعته الفائقة، في إعطاء الاستدلالات التي تفوق القدرة البشريّة.

العلاقة بين الذكاء الاصطناعيّ والتعليم

أصبحت العلاقة بين الذكاء الاصطناعيّ والتعليم وثيقة في الوقت الحاليّ، نتيجة لما يوفّره من حلول تكنولوجيّة مبتكِرة تعزّز عمليّة التعلّم وتحسِّنها. أضف إلى ذلك تعدُّد التطبيقات والبرامج التي يوفّرها الذكاء الاصطناعيّ، والتي تخدم مجال التعليم، من بينها برنامج "CHATGPT" الذي يجيب عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم أو الطالب أو المستخدم في المجالات كافّة. طرحتُ السؤال الآتي على البرنامج: "ما العلاقة بين الذكاء الاصطناعيّ والتعليم؟" فأجاب إجابة كافية ومتعدّدة الجوانب، وسرد مجموعة من النقاط المهمّة حول العلاقة، والتي اتّفقت عليها العديد من المصادر والمراجع الأخرى. نذكر منها:

تخصيص التعليم

يساعد الذكاء الاصطناعيّ في تخصيص التعليم وفق احتياجات كلّ طالب، بتحليل البيانات وتتبّع تقدّم الطلّاب. كما يمكنه تقديم توجيهات وموارد تعليميّة مخصّصة لمساعدتهم على تلبية احتياجاتهم الفرديّة.

تعزيز تفاعليّة الدروس

يمكن للذكاء الاصطناعيّ تحسين تفاعليّة الدروس وإشراك الطلّاب بطريقة أفضل. بالإضافة إلى ما يوفِّره من منصّات تعليميّة مُفعَمة بالتفاعل، مثل الروبوتات التعليميّة، وواجهات المستخدِم التفاعليّة التي توفِّر تجارب تعليميّة شخصيّة ومشوِّقة.

توفير تغذية راجعة فوريّة

يمكن للذكاء الاصطناعيّ تقديم تغذية راجعة فوريّة للطلّاب حول أدائهم وتقدّمهم في الدروس والتمارين، بدلًا من الانتظار لتلقّي ملاحظات المعلّم. الأمر الذي يساعدهم في تصحيح أخطائهم وتحسين تحصيلهم الأكاديميّ.

توفير محتوى تعليميّ متنوّع

يمكن للذكاء الاصطناعيّ توفير محتوى تعليميّ متنوّع ومتعدِّد الوسائط، باستخدام تكنولوجيا تعلّم الآلة. كما يمكنه تحليل البيانات التعليميّة، وتوليد محتوى متنوّع، مثل الفيديوهات التعليميّة والمحاكاة، والمحتوى التفاعليّ.

تحسين عمليّة التقييم

يمكن استخدام الذكاء الاصطناعيّ في تقييم الطلّاب وتحليل أدائهم. كما يمكنه تحليل الإجابات وتقديم تقييمات شاملة وموضوعيّة.

أثر الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

تطرح أبو المجيد (2023) عددًا من الأمثلة على فوائد الذكاء الاصطناعيّ في التعليم. أهمّها:

تبسيط المهمّات الإداريّة

يمكن للذكاء الاصطناعيّ أتمتة الواجبات الإداريّة، ممّا يسهم في تقليل الوقت الذي يستغرقه المعلّمون والمؤسّسات الأكاديميّة في تصميم الاختبارات وتقييمها.

المحتوى الذكيّ

يشمل المحتوى الذكيّ محتوى افتراضيًّا، مثل مؤتمرات الفيديو والمحاضرات والمواقف التعليميّة المتوفِّرة في شبكة الإنترنت. بالإضافة إلى الكتب الدراسيّة التي يحوّلها الذكاء الاصطناعيّ إلى دورات تدريبيّة عن بعد، حيث تحقّق الفائدة القصوى من المادّة التعليميّة.

التعلّم الشخصيّ

يحصل الطلبة على استجابات مخصّصة من معلّميهم بالتطبيقات التي تعمل وفق نظام الذكاء الاصطناعيّ. كما يمكنهم الحصول على مصادر متنوِّعة للمعلومة، تتناسب مع المستوى التعليميّ الخاصّ بهم.

إزالة حدود التعلّم المكانيّة

يمكن للذكاء الاصطناعيّ إزالة الحدود بتوفير المواد التعليميّة، والمشاركة في الدورات التدريبيّة في أيّ مكان في العالم. كما يسهم الذكاء الاصطناعيّ، حسبما تذكر تره (2021)، في:

- تمكين المعلّمين من تعديل مقرّراتهم، مثل منصّتَي "coursera10" و"MOOC11"؛ حيث تخبِران المعلّمين عندما يجيب عدد كبير من الطلّاب عن الأسئلة إجابة خاطئة أو غير ملائمة.
- تقديم منصّات تعليم ذكيّة للتعلّم عن بعد.
- تقديم طرق جديدة للتفاعل مع المعلومات، مثل محرّك البحث غوغل الذي يعدّل نتائج البحث وفق الموقع الجغرافيّ، أو عمليّات البحث السابقة من دون علمنا عامّةً.

دور الذكاء الاصطناعيّ في تحسين التعليم

يؤدّي الذكاء الاصطناعيّ دورًا مهمًّا في تحسين عمليّة التعلّم والتعليم. يشير "CHATGPT" إلى أنّ ذلك يتحقّق من خلال:

تحليل البيانات وتخصيص التعليم

يمكن للذكاء الاصطناعيّ تحليل البيانات المتعلّقة بأداء الطلّاب واحتياجاتهم التعليميّة، وبناء نماذج مخصَّصة لكلّ طالب. يمكن وفق هذه البيانات، توفير توجيهات وموارد تعليميّة مخصَّصة لكلّ طالب، لتلبية احتياجاتهم الفرديّة.

التعلّم الآليّ

يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يشارك في عمليّة تعلّم الطلّاب بتوفير منصّات تعليميّة تفاعليّة، وأن يوفِّر شروحات ودروس تفاعليّة. بالإضافة إلى ما يقدِّمه من ملاحظات فوريّة للطلّاب حول أدائهم وأخطائهم، وما يقترحه من تمارين وممارسات إضافيّة لتعزيز فهمهم وتحسين أدائهم.

تطوير مناهج تعليميّة

يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يساعد في تحسين المناهج

التعليميّة وتطويرها، بتحليل البيانات المتعلِّقة بأداء الطلّاب وتقييم احتياجات السوق والتطوّرات العلميّة. فضلًا عن اكتشاف الصعوبات التعليميّة الشائعة، وتطوير استراتيجيّات تدريس أكثر فاعليّة.

تقييم الطلّاب

يمكن استخدام الذكاء الاصطناعيّ لتقييم أداء الطلّاب وتحليل مستوى فهمهم ومهاراتهم. كما يمكن استخدام الأدوات التحليليّة فيه لتقديم تقارير شاملة حول أداء الطلّاب، وتوصيّات لتحسين أدائهم.

تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم ومجالات استخدامها

يتيح إدماج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم توفير تجارب تعليميّة متنوِّعة، مثل منصّات التعلّم الافتراضيّ والواقع المعزَّز، والمحتوى التعليميّ التفاعليّ، والتطبيقات الذكيّة. تختلف مجالات الإفادة من هذه المواقع. من أمثلتها ما أوردته وزارة التربية والتعليم (2023):

- تحويل النصوص إلى أصوات، مثل موقعي "murfi.ai" و"speechify".
- تحويل النصوص أو الصوت أو الأوامر النصّيّة إلى مقاطع فيديو، مثل موقعي "heygen" و"alpha.genmo".
- تحويل المقالات والدروس إلى أسئلة، مثل موقع "yippity.io".
- إعادة صياغة المقالات وتلخيصها وتحليلها، مثل موقع "quillbot".
- إنشاء كتابات واضحة وخالية من الأخطاء اللغويّة، مثل موقع "grammarly".
- تحويل الوصف إلى صور واقعيّة، مثل موقع "openai".
- مساعدة الطلّاب الذين يواجهون صعوبة في الكتابة، مثل موقع "nuance".
- إنشاء اختبارات، مثل موقع "quizgecko".
- إنشاء دروس تفاعليّة، مثل موقع "curipod".
- إنشاء عروض تقديميّة، مثل موقعي "narakeet" و"slidesai".
- تقديم إجابات للأسئلة، مثل "Open.ai" و"ChatGPT" و"Compose".
- تزويد المعلّمين بمصادر تعليميّة مختلفة وتحضير الدروس، مثل موقع "educationcopilot".
- تصميم أسئلة، مثل موقع "gradescop".
- صناعة محتوى، مثل موقع "capcut".
- تحويل الصوت إلى نصّ وترجمته إلى أيّ لغة مختلفة، مثل موقع "castmagic".
- تحويل الأفكار إلى محتوى أو نصّ أو تصميم، مثل موقع "runway".

* * *

ختامًا، نجد أنّه من الضروريّ إدماج الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة، بإجراء مراجعة جذريّة وشاملة للمناهج والممارسات التعليميّة، لاستيعاب التحديثات ودمجها، نظرًا لآثاره الإيجابيّة في التعليم، وتحديثاته المستمرّة، وارتباطه الوثيق بحياة الطالب اليوميّة ارتباطًا مباشرًا وغير مباشر. يقتضي ذلك اتّخاذ العديد من الإجراءات، مثل تطوير المناهج وبيئات التعلّم وتأهيل الكوادر البشريّة، من معلّمين وأكاديميّين وتربويّين وطلّاب، لتطويع هذه الأداة بما يخدم العمليّة التعليميّة ويسهم في ارتقائها.

وعليه، من المهمّ استخدام الذكاء الاصطناعيّ أداةً مساعدة للمعلّمين، وليس بديلًا عنهم، حيث يستمرّ دور المعلّم في توجيه الطلّاب وتشجيعهم على التعلّم النشط. لذلك، يجب على المعلّمين والمؤسّسات التعليميّة استخدام الذكاء الاصطناعيّ بحكمة وضمان تحقيق التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل البشريّ، لتحقيق أفضل النتائج في تعليم الطلّاب.

نور أنيس كرزون
باحثة ومديرة مدرسة حكوميّة
فلسطين

المراجع

- أبو المجيد، إسراء. (2023). *الذكاء الاصطناعيّ في التعليم*. academia.edu.
- تره، مريم. (2021). تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ والتسريع في عمليّة رقمنة التعليم. *مجلة الجامعة العراقية*.
- وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان. (2023). *مواقع تخصّ الذكاء الاصطناعيّ قد تفيدك في العمل*. دائرة الخدمات الرقميّة.
- https://chat.openai.com/

مقال

السلّم التصاعديّ لعبة تربويّة مُحفِّزة

سارة فاروق ضنّاوي

منذ القدِم والمعلّم يبحث عن وسيلة لاستقطاب طلّابه وبلوغه النجاح في حصّته التعليميّة، وكان يجرّب وسائل مختلفة حتّى يصل إلى الطريقة المُثلى في تحقيق التفاعل الإيجابيّ معهم. من هذه المحاولات، أعرض مفهوم اللعبة التربويّة ودورها في تحفيز الطلّاب الإيجابيّ، ومفهوم السلّم التصاعديّ، مقدِّمةً أنموذجًا تطبيقيًّا حول طريقة تنفيذ هذا النشاط التربويّ الحماسيّ في الصفّ، مع الإشارة إلى أهدافه ونتائجه.

مفهوم اللعبة التربويّة

اللعب ضدّ الجدّ، وفي حديث تميم والجساسة: "صادفنا البحرُ حين اغتلم، فلعِبَ بنا الموجُ شهرًا، ويُقال [لعب] لكلّ من عمل عملًا لا يجدي نفعًا" (الجلالي، 2014، ص 262). لكنّ اللعب دخل التعليم من أوسع أبوابه، فبدلًا من أن يضيع الوقت فيه، بات يوظَّف في هدف تعليميّ يختاره المعلّم وفق ما يتناسب مع المحتوى المطلوب شرحه، ويجتهد في اختيار لعبة تناسب فئة الطلّاب العمريّة ومستواهم الذهنيّ وميولهم الترفيهيّة.

واللعبة وسيلة فعّالة يحتاج إليها المعلّم من أجل تنشيط البيئة الصفّيّة، وجذب انتباه طلّابه أثناء شرحه درسه، أو تنفيذه النشاط المتَّفق عليه. كما تفرِّغ طاقاتهم الجسديّة والذهنيّة في ما يُفيد الهدف التعليميّ، وتسهِم في تكوين شخصيّة الطالب، وبناء مناخ ترفيهيّ وتربويّ يسهِم في سدّ احتياجاته، وحثّه على التفاعل الإيجابيّ في الصفّ (موقع بحوث).

ترتكز اللعبة على شروط وأحكام تضبط النشاط الذي ينفّذه المعلّم في الصفّ، وتعتمد على العمل الذاتيّ أو التعاونيّ، كالعمل الثنائيّ أو الجماعيّ. وهنا، يشعر الطالب بالحريّة في التعبير عن رأيه (ستار شمس، 2022).

صُمِّمَت هذه الألعاب لتحقيق المتعة الحقيقيّة للطالب، ودمجه في جوّ من الاطمئنان والفرح. من ناحية أخرى، شكّلت وسيلة تحفيزيّة تنقل الطالب من الخجل إلى الجرأة، ومن الخوف إلى القوّة وإثبات الذات، كما تنمّي قدرته على التخيّل والابتكار.

واللعب عند ماري مونتسوري نشاط فاعل يؤدّي إلى تكوين شخصيّة الفرد، فيستخدم الأطفال خبراتهم المكتسبَة، وينمّي قدرتهم على تخيّل الأحداث وتصوّرها، حيث ترى الطفل يخبرك قصّة من وحي خياله تحاكي اللعبة التي ينفّذها. كما تقوّي ملاحظة الطفل للأشياء التي تجري أمامه، فيحلِّل ويقارن بين مكتسباته والظواهر التي شاهدها في البيئة المحيطة به. ثمّة أهمّيّة تعليميّة للألعاب التي تشبه بتركيبها الحركيّ بعض أنواع

الرياضة، حيث تهدف إلى تطوير الأساليب والمهارات الفنيّة والتكتيكيّة وتثبيته. بالإضافة إلى ذلك، يمنح اللّعب الطفل فرصة لاكتشاف نفسه وتطوير مهاراته والتعرّف إلى الآخرين، والانتماء إلى مجموعة الصفّ (موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصّة).

دور اللعبة التربويّة في التحفيز

يمكن تحديد دور اللعبة التربويّة في التحفيز، بالنقاط الآتيّة:

- وسيلة تعليميّة توضِّح المفاهيم التي يريد المعلّم إيصالها إلى طلّابه. مثل استخدام بطاقات ملوّنة، أو صور توضِّح دلالة الفعل أو الاسم، أو بطاقات متفرِّقة "Pazel" تسهِّل على الطالب الفهم.
- وسيلة علاجيّة تساعد على حلّ مشكلات الطالب السلوكيّة، كشعوره بالتردّد والخوف، أو الاضطراب في الكلام والانتباه. وهنا، يشعر الطالب أنّه داخل لعبة ممتِعة عليه أن يكون عنصرًا ناشطًا فيها.
- وسيلة تنافسيّة فعّالة تنقل الطالب من التعليم الجاف إلى التعليم الممتع والقائم على اللّعب والتفكير في الفوز والنجاح في تطبيقه، ولا سيّما عندما يضع المعلّم على اللوح جدولًا يثبت فيه، بالأرقام أو الإشارات، مدى تقدّم فريق على آخر.
- تُشعِر الطالب بالحريّة والفرح أثناء قيامه بالمهمّات أو النشاطات المطلوبة إليه.
- تنمّي قدرات الطلّاب على التواصل الفعّال فيما بينهم، والتشاور في شؤون اللعبة. كما تعلّمهم الإفادة من خبرات بعضهم بعضًا، فضلًا عن الاعتياد على التعاون في مختلف الأمور.
- يكتشف الطالب بها قدراته المخفيّة، والتي لم يظنّ يومًا أنّها موجودة أصلًا. مثل: صوته جميل، إلقاؤه مميّز، يحفظ بسرعة.
- تنشِّط القدرات العقليّة والإبداعيّة عند الطالب (مثل مضاعفة التفكير ومحاولة إنجاز المهمّات بطريقة أفضل من الآخرين).
- تراعي هذه الألعاب الفروقات الفرديّة، وتسعى في أهدافها إلى تطوير قدرات المتعثّرين الإبداعيّة. (موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصّة).

أهداف اللعبة التربويّة

- التركيز على التحدّي والمنافسة في ما بين المتعلّمين، ممّا يضاعف مثابرتهم وتطوير قدراتهم من أجل الفوز.
- توظيف طاقات الطلّاب في التفكير، والمشاركة بالنشاطات القائمة على المرح، وتبسيط فكرة الدرس.
- ترغيب الطالب في دراسة مادّة اللغة العربيّة، ومحبّتها والنجاح فيها.
- المتعة في تنفيذ الدروس والتمارين.
- تخلّي الطالب عن سلوكيّاته السلبيّة، واستثمارها في اللعبة التربويّة.
- خلق مناخ هادئ في الصفّ، بعيدًا عن الفوضى.
- إيصال الأهداف التربويّة بسهولة.

أنموذج تطبيقيّ للعبة التربويّة

نفّذتُ لعبة تربويّة في الصف الثالث الأساسيّ خلال حصص اللغة العربيّة. اخترتُ لعبة السلّم التصاعُديّ المؤلَّف من خمسة صناديق، ورسمتُ السلّم على ورقة كبيرة بيضاء، ثمّ وضعتُ خمسة صناديق على طاولتي، وشرحتُ آليّة التنفيذ للطلّاب. نظمّتُ اللعبة على النحو الآتي:

- يجمع كلّ طالب عشر بطاقات باسمه في كلّ صندوق.
- يفتح المعلّم صندوقًا واحدًا كلّ أسبوع، ويمكن أن يطيل المدّة إذا اقتضى الأمر.
- ينتقل الطالب صعودًا من صندوق إلى آخر عند إتمامه عشر بطاقات باسمه.
- تستمرّ هذه العمليّة حتّى يجمع الطالب خمسين بطاقة باسمه، ويصل إلى الصندوق الخامس.

طريقة جمع البطاقات

- يقرأ كلّ طالب المقطع المطلوب إليه قراءة سليمة من الأخطاء، ويلتزم بعلامات الوقف وفق إرشادات المعلّم، ويتعرّف إلى المطبوع تعرّفًا واضحًا.
- يشارك كلّ طالب، ويلتزم بقواعد الصفّ.
- ينال كلّ طالب درجة مرتفعة في الاختبار، سواءً في القراءة أم القواعد أم الإملاء أم التعبير الكتابيّ.

- يحافظ كلّ طالب على نظافة دفتره، وترتيب خطّه، وتنفيذ واجباته.
- يحافظ الطلّاب على النطق الفصيح قدر المستطاع بمساعدة المعلّم.

مراعاة الفروقات الفرديّة

- يُطلَب إلى كلّ متعثِّر أن يقرأ سطرًا واحدًا على الأقل .
- يتدرّب على التهجئة في البيت مرّات عديدة، وقد يخصِّص له المعلّم جزءًا من الحصّة لمساعدته.
- يحافظ على قوانين الصفّ مثل رفاقه.
- يشارك في الصف وفق معرفته ومقدرته على الإجابة.
- يمنحه المعلّم فرصة التعبير عن نفسه ليتجاوز حاجز التردّد والخوف .
- يركِّز المعلّم على بواطن القوّة عند المتعثِّر، فإذا وجده يُحسن الإلقاء والحفظ، أو الحوار الفصيح، أو تقليد الأصوات. تُطلَب إليه ممارسة هذه الأمور، إن أمكن، بدافع تنمية شخصيّته وإعادة ثقته بنفسه. كما ينظر المعلم عبرها في بواطن الضعف، ويحاول مساعدته بتدريبات تقييميّة تناسبه.

نتائج اللعبة

- تحسُّن في مستوى الإلقاء والنطق الصحيح أثناء تسميع المحفوظات.
- الحرص والانتباه على حسن النطق والتعرّف إلى المطبوع بشكل واضح.
- ارتفاع حصيلة الناجحين في مادّة اللغة العربيّة.
- ازدياد فضول الطلّاب في تقييم المعلّم لأدائهم، أو الاطمئنان على درجاتهم في الصفّ.
- ارتفاع نسبة المشاركة الصفيّة بنسبة 90%.
- تحسّن ملحوظ لدى المتعثّرين في القراءة والكتابة.
- جهوزيّة الطلّاب للمنافسة في حصص اللغة العربيّة.
- استعداد الطالب لحضور حصّة اللغة العربيّة برغبة وشوق.
- اندماج الطالب في اللعبة وتفاعله بتنفيذها.
- توزيع بطاقات شكر وتقدير لجميع الطلّاب، نظرًا إلى مشاركتهم الفعّالة.

* * *

بناءً على ذلك، يعدّ العمل التربويّ منهجًا واسعًا يطّلع عليه المعلّم، وينهل منه خلال عمله. لكنّه يكتشف مع الوقت أنّ المعلّم والطالب حلقة واحدة لا يمكن تفكيكها، فإن أحكم عقدتها وفق خطّة تربويّة - تعليميّة مرتكزة على التلعيب، بدلًا من التلقين، وُفِّق المعلّم في إنجاح حصّته التعليميّة. أمّا اللعبة فكلمة تبثّ الفرح في النفوس، وتحوّل الطلّاب إلى لاعبين على مقاعد الدراسة، وقائدين مسيرتهم من أجل تحقيق الفوز.

د. سارة فاروق ضنّاوي
أستاذة في مادّة اللغة العربيّة وآدابها
لبنان

المراجع

- الجلالي، محمد حسين الحسينيّ. (2014). *تلخيص الذهب في لسان العرب: من حرف الغين حتّى حرف الياء*. المؤسّسة الحديثة للكتاب .
- ستار شمس. (2022). *الألعاب التعليميّة: مقدمة عنها، تعريفها، أهمّيتها، مكوّناتها، أهدافها، أنواعها*.

مقال

مسرح الدمى في المدارس ذات الإمكانات المحدودة

حمّود أمجيدل

مع تطوّر التكنولوجيا وانجذاب الأطفال إلى عالم الإلكترونيّات، واستخداماتها اليوميّة للتعليم والترفيه في بعض المدارس أو المدن في البلدان المتقدّمة، ما زالت الكثير من المدارس، في الأرياف البعيدة والمناطق الفقيرة، تفتقد إلى ملاعب وألعاب ووسائل ترفيه الأطفال.

انطلاقًا من تجربتي في العمل في عدد من مدارس الأرياف السوريّة، ومدارس المدن الكبيرة وضواحي المدن، فضلًا عن تجربتي الأخيرة في مدارس تعليم الأطفال اللاجئين السوريّين في لبنان، وجدتُ فارقًا كبيرًا، من حيث الإمكانات، في المدارس وفق اختلاف مواقعها وإمكاناتها؛ فوسائل الترفيه واللعب وتقنيّات التعليم في المدارس التي لا تتوفّر فيها الإمكانات المادّيّة والتقنيّة تكاد تنعدم، ولا سيّما في المناطق الريفيّة المُهمَّشة. مقابل ذلك، لاحظتُ، بإسهامي في مبادرات مسرح الدمى في بعض المدارس، إمكانيّة صناعة الدمى من مواد أوّليّة متوفِّرة في بيئة الطفل والمدرسة، فضلًا عن كيفيّة استخدامها في عمليّتي التعليم والترفيه.

يركّز هذا المقال على أهمّيّة مسرح الدمى شكلًا من أشكال الفنون وتأثيره في الأطفال من الناحية النفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة، نظرًا لأهمّيّة الشخصيّات المُمثَّلة بالدمى، والتي تُعَدّ قريبة من الأطفال وعالمهم.

أهمّيّة مسرح الدمى

يعدّ مسرح الدمى من الفنون المحبَّبة إلى الأطفال واليافعين، وله تأثيره الإيجابيّ في نفوسهم، بتعليمهم وتثقيفهم. تُقدَّم به المعلومات والإرشادات والتوجيهات والخبرات التي يحتاجون إليها في حياتهم، لما يتضمّنه من حوار يُغني لغتهم، ومفاجآت تثير انتباههم، وحركة يتميّزون بها في مراحل نموّهم المختلفة. من هنا، يعرّف جوزال عبد الرحيم مسرح الدمى بأنّه "وسيلة من وسائل الاتّصال الفعّال التي لها أثرها في تكوين اتّجاهات الطفل وميوله وقيمه، وفي تحديد نمط شخصيّته" (عبد المقصود وآخرون، 2018، ص68). لكن، لماذا الدمى؟

أيّ نشاط فنّيّ أو تربويّ يساعد في التخفيف عن الطلّاب ويدعم العمليّة التعليميّة مهمّ للطفل، ولكنّ الدمى أقرب إلى عالمه. يمكن للأطفال صناعة الدمى بأيديهم أو بأدوات بسيطة ومتوفِّرة في أيّ بيئة محيطة بالمدارس، مثل الأقمشة والعيدان والكرتون والإسفنج والعلب البلاستيكيّة... وغير ذلك من الأدوات التي تساعد الأطفال في اكتساب مفهوم إعادة التدوير والإفادة منها. من ناحية أخرى، يساعد مسرح الدمى الأطفال على نسيان المواقف التي مرّوا بها خلال فترة الحرب واللجوء، فأداء الأطفال دورًا ما أو مشاهدتهم دورًا تمثيليًّا يخفّف التوتّر النفسيّ وحدّة الانفعالات المكبوتة، ولا سيّما عند الاندماج في المشهد

التمثيليّ. مع فقدان الإمكانات التقنيّة في مدارس المناطق المهمّشة والفقيرة إلى وسائل تكنولوجيا التعليم ووسائل الترفيه، يمكن أن يُستخدَم المسرح في إيصال المعلومات التعليميّة للأطفال، كما يمكن توظيف المسرح في العمليّة التربويّة، أسلوبًا من أساليب التعليم والتعلّم، فيستخدمه المعلّمون والمعلّمات في النشاطات اللاصفّيّة التي تزيد من دافعيّة تعلّم الأطفال وتفاعلهم مع المعلّم في الصفّ.

دور مسرح الدمى في تنمية المهارات الاجتماعيّة

لمسرح الدمى دور كبير في تغيير مفاهيم القيم والعادات الاجتماعيّة المكتسَبة أو ثباتها أو اكتساب المهارات الحياتيّة المختلفة، فضلًا عن تطوير قدرات الأطفال في كثير من الاتّجاهات ومنحهم تجارب جديدة. تقول محرّكة الدمى ريما محمّد، في مقابلة معها (2-6-2023): "إنّي أحرّك الدمية وأنا أتحدّث بلسانها وبصوتها وأخلق حوارًا بيننا، وأحدّثها عن مشكلاتي وكأنّها شخص مختلف عنّي، ونجد الحلول معًا. في الوقت الذي لا يكون معي أصدقائي تكون دميتي صديقتي".
تجعل الدمية الطفل أكثر ثقة بنفسه، وتنمّي لديه التفكير الإبداعيّ، وتتيح الفرصة أمامه لاستخدام الخيال، وتدرّبه على مواقف الحياة. ينمّي مسرح الدمى مهارات الطفل الاجتماعيّة في التواصل والتعبير والتقدير، كما يحسّن أسلوبه في المحادثة والاستماع، حيث يصبح الطفل قادرًا على التعبير عن مشاعره عند استخدام الدمى للكشف عن القلق الذي يواجهه. بالإضافة إلى ذلك، يساعد مسرح الدمى الأطفال على تنمية مهارات التواصل، إذ يشجّعهم على تكوين الصداقات والتفاعل الاجتماعيّ مع الآخرين، كما يزيد من فترة انتباههم ويتيح لهم فرصة العمل الجماعيّ ومشاركة الآخرين، ولا سيّما لدى الأطفال الخجولين؛ فهو يشجّعهم على تحريك أيديهم والتعبير عن أنفسهم والانطلاق في الحديث. وعليه، فمسرح الدمى يسهم في تعزيز الأساليب التي تدعم الوعي بالذات، وبناء صورتها الإيجابيّة، وتطوير المواهب الفنّيّة والدراميّة (الغزالي، 2013).

دور مسرح الدمى في تنمية الجانب النفسيّ

يشكّل مسرح الدمى عاملاً إيجابيًّا للأطفال الذين يؤدّون العرض والأطفال الذين يشاهدونه. هو ليس وسيلة للترويح عن النفس فحسب، بل لتنمية شخصيّة الطفل بجوانبها كافّة أيضًا. كما أنّه يسمح للطفل باكتشاف الأشياء والعلاقات بينها، والتدرّب على الأدوار الاجتماعيّة المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يخلّص مسرح الدمى الطفل من صراعاته ومشاعره السلبيّة، ويساعده على التوافق والتكيّف النفسيّ والاجتماعيّ. تذكر المعالِجة النفسيّة منال الصالح، في مقابلة معها (28-5-2023)، أنّ للفنّ عامّةً ولمسرح الدمى خاصّةً أهمّيّة كبيرة بالنسبة إلى الأطفال، ولا سيّما الذين تعرّضت بلدانهم للحروب، فضلًا عن الأطفال المحرومين والمعرّضين للعنف أو أيّ نوع من الصدمات، والذين يواجهون خوفًا من الخوض في تجارب نفسيّة أو التعبير عنها. يفتح فنّ المسرح الباب أمام الأطفال للتعبير عن مشاعرهم ومشكلاتهم.

دور مسرح الدمى في تنمية خيال الطفل وإبداعه

عند كلّ نشاط في صناعة الدمى، كنّا نترك الخيال للأطفال في بناء الشخصيّات التي يرغبون في أدائها، فتتحقّق للطفل متعة صناعة الدمية وتحريكها في آن؛ فمسرح الدمى يسهم في تنمية إبداع الأطفال وخيالهم، إذ يُحفِّز تفكير الطفل عندما يصنع الدمى أو يتفاعل معها. ليست كلّ الأعمال التخيليّة معنيّة بتقديم الإمتاع أو التحقيق الخياليّ للرغبات؛ فهناك أعمال أخرى استكشافيّة وأكثر اتّساعًا، منها الوظيفة التعليميّة أو التربويّة. شخصيّات مسرح الطفل كثيرة ومتنوّعة، وهي متكافئة مع مخيّلة الطفل بما يتخيّله من أبطال وسحرة وحيوانات قويّة (الدسوقي، 2012، ص571). مسرح الطفل بدوره فنّ أنسنته الظواهر الحياتيّة والطبيعيّة وكائناتها الحيّة والجامدة على حدّ سواء، فالحياة تدبّ غامرة في شخصيّات مسرح الطفل، بجانبيها الفكريّ والإنسانيّ، لتنقل إلى الطفل المتلقّي مبادئ الحياة وديناميّتها في التعامل والتبادل والاستزادة بطريقة جماليّة خلّاقة وممتعة، كي يستوعبها ذهن الطفل (الدسوقي، 2012).

دور مسرح الدمى في العمليّة التعليميّة

يرى معظم التربويّين أنّ عمليّة تعليم الأطفال تحتاج إلى استخدام الوسائل والتقنيّات التي تجذبهم وتساعدهم على إيصال المعلومات وتلقّيها. يقتضي مسرح الدمى مجموعة من الأهداف والوظائف التي تساعد على شرح الدروس وتذليل الصعوبات التعليميّة، والجمع بين التسلية والتربية،

وخروج الطفل من الجوّ الاعتياديّ أثناء الحصّة الدراسيّة بتلقّي المعلومات بنشاط وحماس. يكمن الهدف من الدراما التعليميّة في تلقين الطلّاب الخبرات التعليميّة وتسهيل الدروس الصعبة (مودنان، 2015). كما يمكن توظيف مسرح الدمى في المواد والنشاطات التعليميّة كافّة. يساعد مسرح الدمى، في حصّة اللغة العربيّة مثلًا، على تجسيد شخصيّات القصص والحوار المُنعقِد بينها، فتلفت انتباه الطفل أكثر للاستماع، وتعينه على الإفادة ممّا يستمع إليه. أمّا في حصّة الرياضيّات فتظهر الدمية وهي تحاور دمية أخرى عن الأعداد، فتصحِّح لها بعض الأخطاء. قد يحرّك الدمى المعلّم أو الأطفال أنفسهم.

من هنا، يتمثّل دور المدرسة في تعزيز الفنون عامّةً واعتبارها جزءًا مساعدًا في عمليّة التعلّم في وضع حصص ونشاطات فنّيّة ضمن النشاطات المدرسيّة، حيث تجعل الأطفال أكثر ارتباطًا بمدرستهم، وتسهِم في اكتشاف المواهب والميول لديهم وتعزيزها. فتدريب الأطفال وتعريفهم بالفنون يُكوِّن لديهم معرفة بها، وذلك مثل تنظيم عروض مسرحيّة يقدِّمها الأطفال أو المربّون تقديمًا فرديًّا أو جماعيًّا، أو إقامة معارض رسم وموسيقى بشكل دوريّ، فضلًا عن تدريب الأطفال على صناعة الدمى في المنزل والمدرسة، والاعتماد على إعادة التدوير في ذلك.

تحتاج عمليّة النشاطات القائمة على مسرح الدمى إلى تحضير، بقيادة المعلّم لمساعدة الطلبة على فهم كيفيّة صناعة الدمى، وكيفيّة استخدامها. قد يحضِّر المعلّم أو الطلبة النشاطات؛ في الحالة الأولى تجلس مع المعلم مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسيّ، وتوزَّع الأوراق والأقلام، ويُطلَب إلى الأطفال رسم الدمى التي يتخيّلونها بموادّهم المتوفِّرة، ثمّ تُجمَع المواد لتنفيذ الدمى باستخدام الأشياء، ويُطلَب إليهم تسمية دماهم للتفاعل معها. نساعد الأطفال في تنفيذ نشاط حوار بين الدمى، وخلق جوّ من التفريغ النفسيّ أو تعزيز القيم التربويّة، ويكون النشاط موجَّهًا من المعلِّم، أو يُستخدَم النشاط لهدف تعليميّ. أمّا في الحالة الثانية، أي عندما يحضِّر الطلبة النشاطات، ولا سيّما الفئات العمريّة الأكبر من 10 سنوات. يُطلَب إلى الأطفال تحضير شخصيّات من الدمى، وتقديم عرض في الفصل الدراسيّ أو في باحة المدرسة لبقية الطلّاب، تحت إشراف المعلّم.

* * *

في ظلّ الظروف التي تعيشها الكثير من المدارس في المناطق الفقيرة، من أرياف وضواحي مدن ومخيّمات، من عدم توفّر الإمكانات والوسائل، لا بدّ من الدعوة إلى أهمّيّة العمليّة الترفيهيّة في المدارس، كي تُعزِّز من العمليّة التعليميّة، مثل مسرح الدمى. وعليه، يؤدّي مسرح الدمى عمليّة إرشاديّة، نفسيّة وتربوية، إذ يعدّ المسرح التعليميّ من أفضل وسائل التعبير الذاتيّ التي تعتمد بمجملها على الأصوات والألفاظ والحركات والإيماءات والخطوط والألوان، والتي يلجأ إليها الطالب لتحقيق التواصل مع العالم المحيط به وتحقيق ذاته من ناحية، ويعتمدها المعلّم وسيلة يحقّق بها تواصله مع طلّابه من ناحية أخرى. من هذا المنطلق، يتشكّل دور المعلّم مربِّيًا في مؤسّسة تربويّة، وفق فهمه الأصول الفنّيّة والنفسيّة للتعامل مع الحدث الدراميّ، ودفعه الطالب، أثنائه، إلى مشاركة انفعالاته.

حمّود أمجيدل
متخصّص في حماية الطفل والإرشاد المدرسيّ وتعليم اللّاجئين
سوريا/ لبنان

المراجع

- الدسوقي، بلقيس علي. (2012). سينوغرافيا مسرح الأطفال: الممثِّل والمتلقّي. *مجلّة كلّيّة التربية الأساسيّة*.
- عبد المقصود، أماني وآخرون. (2018). فاعليّة مسرح العرائس في تخفيف الشعور بالوحدة النفسيّة لدى الأطفال المصابين بالسرطان. *المجلّة العلميّة لكليّة التربية النوعيّة*. 2(14).
- الغزالي، أمل حسن ابراهيم. (2013). *القيم التربويّة السائدة في نصوص مسرح الدمى*. أكاديميّة الفنون الجميلة، قسم الفنون المسرحيّة.
- مودنان، مروان. (2015). *مسرح الطفل من النصّ إلى العرض*. مطبعة النيل.

مقال

إدارة المعرفة في المجال التربويّ

جميلة حسن الغول

تعدّ إدارة المعرفة من أهمّ المفاهيم الإداريّة وأحدثها التي حظيت باهتمام متزايد من المنظومة التربويّة، والتي دعت إلى تبنّيها وسيلةً تساعدها على مواجهة التحدّيات التربويّة المبنيّة على المعرفة ومتطلّباتها التنافسيّة والإبداعيّة؛ حيث أدركت أهمّية وجود المعرفة الاستراتيجيّ الذي يسهِم في استثمارها استثمارًا أمثل في تحسين الخدمات وتطويرها بأفكار جديدة ومبتكَرة.

تُدرِك المؤسّسات التربويّة، حسبما يوضح الكبيسيّ (2005)، أنّ عليها أن تفيد ممّا تعرفه وتتعلّمه كي تكون منافِسة. ولا يكون التحدّي الذي تواجهه المنظّمة المعاصرة في توليد المعرفة ذاتها، وإنّما في كيفيّة تفعيلها وتطبيقها، لإضافة قيمة إليها في الدور الذي تؤدّيه في تحوّل المنظّمة إلى الاقتصاد المعتمِد على المعرفة. كما يشير الرشيديّ (2020) إلى ضرورة تبنّي مفهوم إدارة المعرفة، إذ تكمن مشكلة العصر في كثرة المعلومات والمعارف والعلوم، بما يصعّب إدارتها وتصنيفها. لذلك، ظهر مصطلح "إدارة المعرفة" حلًّا للتغلّب على هذه المشكلات.

يسلّط هذا المقال الضوء على أهمّيّة إدارة المعرفة وأهدافها التربويّة، مبيّنًا مصادرها والعمليّات اللازمة لتحقيقها والإفادة منها في المجال التربويّ.

مفهوم إدارة المعرفة

يعرِّف الكبيسيّ إدارة المعرفة بأنّها المصطلح المعبِّر عن العمليّات والأدوات والسلوكيّات التي يشترك في صياغتها وأدائها المستفيدون من المنظّمة، لاكتساب المعرفة وتخزينها وتوزيعها، بغرض الوصول إلى أفضل التطبيقات للتكيّف وتحقيق المنافسة طويلة الأمد. أمّا الشيخ (2018) فيعرّفها بأنّها نظام متكامل من العمليّات والممارسات والخبرات التي تساعد المديرين والمعلّمين في المدارس على إنتاج المعرفة وتوليدها، والبحث عن مصادرها المختلفة، لتوظيفها في تحقيق أهداف المدرسة، وإدامتها لخدمة العمليّة التعليميّة. يعرِّفها الباحثان كذلك بأنّها الوعي بثقافة المُنظِّمة، والمقدرة على كَسْب الخبرة الجماعيّة ومشاركتها، لتحقيق أهداف المُنظِّمة ورسالتها.

بالإضافة إلى هذه التعريفات، يمكن تعريفها بأنّها مجموعة من العمليّات التي تتمّ داخل المنظّمة، فتساعد على إيجاد المعرفة وتوليدها واستخدامها وتنظيمها ونشرها، فضلًا عن توظيفها في النشاطات الإداريّة المختلفة واتّخاذ القرارات وحلِّ المشكلات.

أهمّيّة إدارة المعرفة

يمكن إجمال أهمّيّة إدارة المعرفة بالنقاط الآتية:

1. تعدّ إدارة المعرفة فرصة كبيرة أمام المؤسّسات التربويّة، لتخفيض التكاليف وتوفير المعلومات في الداخل، لتوليد الإيرادات الجديدة.
2. تعدّ إدارة المعرفة عمليّة نظاميّة تكامليّة لتنسيق نشاطات المؤسّسات التربويّة المختلفة لتحقيق الأهداف.
3. تعزِّز إدارة المعرفة قدرة المؤسّسات على الاحتفاظ بالأداء المؤسّسيّ المعتمِد على الخبرة والمعرفة وتحسينه.
4. تتيح إدارة المعرفة للمؤسّسات التربويّة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها، وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
5. تعدّ إدارة المعرفة أداة فاعلة لاستثمار رأسمالها الفكريّ،

بجعل الوصول الى المعرفة المتولّدة عنها عمليّة سهلة وممكنة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها.

6. تعدّ إدارة المعرفة أداة تحفِّز القدرات الإبداعيّة لدى مواردها البشريّة، لخلق معرفة جديدة، والكشف المسبَق عن العلاقات غير المعروفة، والفجوات في التوقّعات.
7. تسهِم إدارة المعرفة في تحفيز المؤسّسات التربويّة في تجديد ذاتها، ومواجهة التغيّرات البيئيّة غير المستقرّة.
8. تدعم إدارة المعرفة الجهود للإفادة من جميع الموجودات الملموسة وغير الملموسة، بتوفير إطار عمل لتعزيز المعرفة وتطويرها.
9. تسهِم إدارة المعرفة في تعظيم قيمة المعرفة ذاتها بالتركيز على المحتوى.
10. توفِّر إدارة المعرفة الفرصة للحصول على الميزة التنافسيّة الدائمة، بإسهامها في تمكين المنظومة التربويّة من تبنّي المزيد من الإبداعات المتمثِّلة في طرح أساليب وطرائق وخدمات جديدة.

أهداف إدارة المعرفة

تهدف إدارة المعرفة إلى تحديد المقاصد التي تؤدِّي بمجملها إلى تميّز المنظّمة التربويّة وريادتها، والتي تتمثّل بالآتي:

1. توفير المعرفة دائمًا وتطبيقها، وتخطيط الجهود فيها وتنظيمها تنظيمًا يؤدّي إلى تحقيق أهدافها الاستراتيجيّة.
2. الارتقاء بالأداء المعتمِد على الخبرة والمعرفة وتحسينه. وذلك بدعم الممارسات الأفضل للعمل، والمتمركزة حول المعرفة.
3. الارتقاء بعمليّة صنع القرار وتنفيذه بصورة أفضل.
4. مأسسة المعرفة، حيث تعمل إدارة المعرفة على تنفيذ استراتيجيّة تشجِّع الإدارات وأقسامها على توليد المعرفة وتطبيقها وتبادلها ومشاركتها ونشرها، بما يعود بالمنفعة العامّة ويزيد من مكانتها التنافسيّة.
5. زيادة الإنتاجيّة بإتاحة الفرصة أمام المعلّمين للوصول إلى المعرفة التي تساعدهم على القيام بمهمّاتهم بفاعليّة وإتقان.
6. زيادة النموّ الذي تسعى المؤسّسات التربويّة إلى تحقيقه في أعمالها، هدفًا استراتيجيًّا رئيسًا. ويقصد بالنموّ هنا الزيادة المستدامَة في أيّ من مقاييس الأداء المعتمِدة على المعرفة، لمواكبة التطوّرات وتجويد التعليم.
7. إيجاد حلول إبداعيّة للمشكلات التي تواجهها المؤسّسات التربويّة، بابتكار المعرفة الجديدة، واستقطاب الأفراد والخبراء.
8. تجذير ثقافة الإبداع والابتكار.
9. إيجاد قيمة الأعمال بالتخطيط لها، والجودة المعلوماتيّة، وإدارة الموارد البشريّة وتنميتها، وتقييم المستفيدين.
10. الارتقاء برضا المعلّمين والطلّاب وأولياء الأمور، بتجويد الخدمات المقدَّمة اليها.
11. إيجاد قيادة فاعلة وقادرة على بناء مدخل إدارة المعرفة وتطبيقه.

مصادر المعرفة

تتنوّع مصادر المعرفة في عصرنا الحاليّ، ورغم أنّه لا يمكن حصرها، يمكن تناول بعضها وفق صنفين:

مصادر داخليّة

تعدّ المعرفة الضمنيّة من المصادر الداخليّة لاكتساب المعرفة، وتشمل خبرات الأفراد ومعتقداتهم، وافتراضاتهم، وذاكرتهم، وحقوقهم. هذا النوع من المعرفة صعب النقل أو الشرح، وفي الوقت ذاته، قد تكون له منافعه الكثيرة لصالح المنظّمة. تتمثّل المصادر الداخليّة في ثلاثة عناصر:

1. الإنسان: هو مصدر المعرفة، ويشمل العاملين الذين لديهم معارف وخبرات في كيفيّة إنجاز الأعمال ذات الطبيعة الخاصّة، والتي تتطلّب إبداعًا في العمل، بمهاراتهم وخبراتهم.
2. فرق العمل: يمثّل هؤلاء مجموعة من العاملين ضمن مجال وظيفيّ معيّن، أو ضمن مجالات مختلفة. يتميّزون بقدرات إبداعيّة ويعملون معًا لابتكار معارف جديدة في مجال عملهم.
3. البحوث والدراسات: تعدّ مصدرًا مهمًّا لإنتاج المعرفة، مثل بحوث تطوير العمل وتحسينه، حيث تسهِم في إيجاد معرفة جديدة، يكون لها دور فعّال في تطوير الخدمات المقدَّمة وتحسينها.

مصادر خارجيّة

هناك عدد كبير من المصادر الخارجيّة التي يمكن تحصيل المعرفة بها. من هذه المصادر الاقتداء بالمؤسّسات الأخرى والمشاركة بالمؤتمرات، واستئجار الخبراء ومتابعة الصحف والمجلّات والمواد المنشورة على شبكة المعلومات العالميّة. فضلًا عن مشاهدة أفلام الفيديو ومتابعة الاتّجاهات الحديثة الاجتماعيّة والتقنيّة. بالإضافة إلى جمع المعلومات والبيانات والتعاون مع مؤسّسات المجتمع، وانشاء تحالفات ومشاريع مشتركة، وغير ذلك من المصادر (غبور، 2012).

عمليّات إدارة المعرفة

تعدّ المنظومة التعليميّة مصدر المعرفة الأوّل، فهي أكثر المؤسّسات الاجتماعيّة ملاءمة لتبنّي إدارة المعرفة، لما لها من أهمّيّة في عدّة مجالات، منها التخطيط والتنظيم والمتابعة والتنسيق والتقييم. من المهمّ أن تفيد المنظومة التعليميّة في تبنّي إدارة المعرفة بتطبيق عمليّاتها التي يحدّدها الشيخ (2018) بالآتي:

توليد المعرفة

تُولَّد المعرفة بتشخيصها، من تحليل احتياجات الطلبة والمعلّمين، داخل المدرسة وخارجها، كالحصول على جوائز مشاركة في مسابقات ومؤتمرات، وجذب المعلّمين إلى المعرفة في عمليّة التعلّم بالمشاركة وتعليم الأقران. وكذلك، بتشجيع المعلّمين على البحث عن المعرفة المرتبطة بأنشطة المدرسة، وإنشاء فرق عمل، فضلًا عن وضع حوافز ماليّة ومعنويّة لتشجيع المعلّمين على تحويل المعرفة الضمنيّة إلى معرفة صريحة، ونشر ثقافة المبادرة بين المعلّمين.

تشارك المعرفة

تشجيع المعلّمين للاستفادة من خبرات الآخرين بتشارك المعرفة، وتسهيل وصول المعلومات إليهم لتحسين أداء المدرسة التعليميّ. بالإضافة إلى التواصل مع مدراء آخرين لتشارك الخبرات والأفكار، وتوظيف شبكة الإنترنت لتحقيق ذلك.

تنظيم المعرفة

وضع أهداف تتّسم بالوضوح، وتهدف إلى تحسين العمليّات. القدرة على المنافسة القصيرة وطويلة الأجل، وتمكين المدرسة من المقدرة على الابتكار، والوصول إلى النجاح، وتحقيق رضا المستفيدين في المجال التربويّ. توثيق التجارب والخبرات، بتخزين المعرفة تخزينًا مناسبًا، وتوفير الوقت والجهد للعاملين. تنظيم المعرفة في المدرسة بصورة تجعلها قادرة على التعامل مع المشكلات التي تواجهها.

تطبيق المعرفة

يُدعَم فيها الأفراد لتطبيق المعرفة باستخدام التكنولوجيا المسانِدة، ونقل المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المطلوب من خلال تكنولوجيا المعلومات وشبكات الإنترنت. مثال ذلك استخدام تكنولوجيا التعليم والمعرفة المتاحة للإفادة من المعارف والخبرات المتوفِّرة، لوضع خطط تطويريّة للمدرسة.

إدامة المعرفة

تخزين المعرفة في عقول الموظّفين الذين يعملون في المنظّمة، أو الوثائق والتقارير وقواعد البيانات.

* * *

في الختام، تعدّ إدارة المعرفة أمرًا مهمًّا في المؤسّسات التربويّة، حيث تسهِم في تحسين جودة التعليم وتعزيز الابتكار والإبداع في المجال التربويّ، بالاستفادة من خبرات الأفراد ومعرفتهم داخل المؤسّسة التربويّة. الأمر الذي يؤدِّي إلى التحسين المستمرّ في الأساليب والطرائق التعليميّة، للوصول إلى بيئة تعليميّة، تُناسِب المعلّم والطالب وتحقّق فائدة للمجتمع.

جميلة حسن الغول
اختصاصيّة اجتماعيّة
فلسطين

المراجع

- الرشيدي، نايف. (2020). إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليميّة بدولة الكويت. *المجلة العربيّة للتربية النوعيّة*. 4*(11)*.
- الشيخ، عادل. (2018). درجة ممارسة عمليّات إدارة المعرفة في المدارس الثانويّة المطبّقة لنظام المقرّرات بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس والمعلّمين. *مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة*. 2*(14)*.
- غبور، أماني. (2012). استخدام مدخل إدارة المعرفة في تطوير الأداء المؤسّسي بمؤسّسات التعليم العالي في مصر: تصوّر مقترَح. *مجلة كليّة التربية*. 36*(1)*. 497-584.
- الكبيسي، صلاح. (2005). *إدارة المعرفة*. المنظّمة العربيّة للتنمية الإداريّة.
- الهمشري، عمر. (2013). *إدارة المعرفة: الطريق إلى التميّز والريادة*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مقال | مترجم

كيف تشكِّل نبرة الصوت ثقافة الفصل الدراسيّ؟

يوكي تيرادا

تبيّن الأبحاث أنّ المهمّة ليست سهلة، ولكنّ تطوير نبرة صوتك يمكن أن يُرسي الثقة، ويحدّ من الصراع، ويمهّد الطريق إلى مزيد من التعلّم في فصلك الدراسيّ.

بقلم: يوكي تيرادا

يعدّ استخدام صوتك، لإدارة فصلك الدراسيّ، من أقوى الوسائل التي يمكنك اعتمادها. يتحدّث المعلّمون بصوت عالٍ لإيصال المعلومات بتعليمات مباشرة، وقياس مستوى فهم الطلّاب بطرح الأسئلة، وتيسير الانتقال بين الأنشطة، فضلًا عن إدارة السلوك بإعادة توجيه الطلّاب المشاكسين، وإصدار التوجيهات عند الضرورة. هي وسيلة معقَّدة للغاية ومتعدّدة الأوجه، وتتطلّب تعديلًا مستمرًّا لتُواكب ظروف الفصول الدراسيّة المتغيّرة. وقد يستغرق صقلُ مهارات الطلّاب في استخدام صوتهم سنواتٍ.

في دراسة أجريت سنة 2022، شرع الباحثون في اكتشاف الفروق الدقيقة في النبرة، ولا سيّما في ما يتعلّق بطريقة تشكيل ثقافة الفصل الدراسيّ بنبرة صوت المعلّم. حلّل باحثون من جامعة إسيكس (University of Essex) وجامعة ريدينغ (University of Reading) كيفيّة تفاعل طلّاب المرحلة الابتدائيّة مع التعليمات الاعتياديّة التي يتلقّونها في فصلهم الدراسيّ- على سبيل المثال: "حان الوقت لنهدأ" أو "اجلسوا في مقاعدكم، سنبدأ الدرس" - والتي قُدّمَت بنبرات تتفاوت بين التحكّم والمحايدة والدعم، مع استخدام الكلمات ذاتها. أثّرت تحوّلات النبرة تأثيرًا مدهشًا وفق أبعاد الفصل الدراسيّ المتعدّدة، بما في ذلك شعور الطلّاب بالانتماء والاستقلاليّة والتمتّع بوجودهم في الفصل، فضلًا عن زيادة احتمال تصديقهم معلومات معلّميهم الشخصيّة، مثل اهتماماتهم أو كفاحهم الأكاديميّ.

خلص الباحثون إلى أنّ نبرات التحكّم تُضعِف شعور الطلّاب بالكفاءة، في حين أنّ النبرات الداعمة تعزّز شعورهم بالتواصل مع المعلّمين. ويمكن للتصرّف الاستبداديّ أن يُقيم الحواجز، حيث يردع التحكّمُ في الأصوات، كما قال الباحثون، الأطفالَ عن نيّتهم مشاركة الأسرار مع معلّميهم، والتي قد تشمل تعرّضهم إلى التنمّر، أو معاناتهم صعوبات، أو فخرهم بأنفسهم لإتمامهم العمل، الأمر الذي يُسهِم في تقويض روابط الثقة اللازمة في بيئة التعلّم الاجتماعيّة في الفصل الدراسيّ.

برغم ذلك، لا يزال إتقان النبرة صعبًا، والأصعب أن تحافظ عليها في بيئة الفصل الدراسيّ الفوضويّة. لذلك، من المفيد أن تضع في اعتبارك كيف يمكن لنبرة الصوت أو تنغيمه أو علوّه أو سرعته أن تؤثّر في السلوك؟ وكيف يمكن توظيف هذه الصفات الصوتيّة بحصافة على نحو يُتوقَّع أن يُعزّز التعلّم؟

طائر الكناري في منجم الفحم

يمكن للتغييرات الطفيفة في نبرة صوت المعلّم أن تدلّ على حدوث خطب ما في مجريات الفصل الدراسيّ. قد تشير ملاحظة الذعر التي تظهر في التعليمات اللفظيّة، أو ارتفاع الصوت، أو وابل مفاجئ من التعليمات المتكرّرة والموجَّهة إلى الطلّاب، إلى أنّ الأمور بدأت تخرج عن السيطرة وتؤدّي، في الفصل الدراسيّ، إلى استجابة الكرّ والفرّ، ما يزيد من حدّة القلق ويثير الهيجان.

بيّن الباحثون في دراسة أجريت سنة 2021، أنّ العواطف تنتقل بسرعة من شخص إلى آخر. وعندما يُظهِر المعلّمون مشاعر الدفء ويعبّرون عن اهتمامهم بموضوع ما، فمن المرجّح أن يظلّ الطلّاب منخرطين، ويتجنّبوا افتعال المشكلات. على العكس من ذلك، يمكن للمعلّمين الذين يبالغون في ردّ

فعلهم تجاه ما يُحدثه الطلّاب من فوضى، أو الذين لا يتفاعلون عاطفيًّا مع الطلّاب، أن يخلقوا، عن غير قصد، جوًّا قتاليًّا أو غير ودّيّ. يصنع الشغفُ بالموضوع المعجزات. قال الباحثون: "إنّ المعلّمين الذين يستمتعون بوجودهم في الفصل الدراسيّ حافظوا على مواقف إيجابيّة عندما عانى الطلّاب مشكلات، وقضوا مزيدًا من الوقت في التعليم".

في الوقت نفسه، يتطلّب تطوير سلوك ثابت وهادئ في إعداد الفصل الدراسيّ الديناميكيّ وقتًا وممارسة، ولا سيّما عندما يعرف الطلّاب كيف يثيرون غضبك. تعامل مع الأمور بهدوء، واتّخذ التعاطف والرحمة سبيلًا. تتمثّل إحدى طرق استعدادك لاختبارات صبرك في تخيّلك الاحتمالات في ذهنك أو مشاركتها بالكلام مع أحدهم. تقترح عليك إميلي تيروليجر (Emily Terwilliger)، معلّمة في المدرسة الثانويّة ومدرّبة تعليميّة: "قبل بداية العام، فكّر في السيناريوهات التي قد تحدث في فصلك، وكيف تريد لاستجابتك أن تكون، حيث تجعل العمليّات الأولى لإعادة التوجيه والتدخّل، الوضع أقلّ تهديدًا".

يعدّ التركيز على العلاقات أوّلًا، كما هو الحال دائمًا، مبدأً أساسيًّا: "أنفق وقتًا مع الطلّاب وتعرّف إليهم عن قرب، إذ يساعدك ذلك في تقليل حدّة الصراع في المستقبل. ومن المهمّ، أخيرًا، أن تتوقّف عن المواجهة وتبدأ من جديد؛ من السهل المبالغة في ردّ الفعل إذا استمرّ الطالب في إثارة غضبك. حاول أن تفتح كلّ يوم صفحة جديدة.

العثور على الدفء في "مطلبك الدافئ"

تحتاج إدارة فصلك الدراسيّ، باستخدام صوتك، إلى مهارة استخدام نبرة صارمة جدًّا ومتكلّفة. أكدّت الأبحاث على مدى عقود: يقرأ الطلّاب ذلك، ولا سيّما الأكبر سنًّا، على أنّه تحدٍّ وتمرّد. في المقابل، كن لطيفًا جدًّا مع الطلّاب، وسيقضون الكثير من وقتهم وهم يختبرون الحدود التي يمكنهم تخطّيها.

تقول معلّمة المدرسة الإعداديّة كريستين نابر (Kristine Napper) إنّ النبرة المثاليّة مزيج من كلا النهجين. فـ"لا التوقّعات العالية ولا القلوب الطيّبة يمكنها إنجاز المهمّة بمفردها". وهذا ما كتبته نابر (Napper) وهي توصي بتبنّي نبرة مطالب دافئة تركّز أوّلًا على "بناء علاقات قويّة مع الطلّاب"، وبعدها "تعتمد على مصدر الثقة لرفعهم إلى مستوى معايير الارتباط العميق مع محتوى الدرس".

عندما يسيء الطلّاب التصرّف في أحد فصول نينا باريش (Nina Parrish) الدراسيّة، ترى أنّها فرصة لطرح أسئلة عميقة والبحث عن نماذج. هل أثار شيء ما الاضطراب؟ وهل يحاول الطلّاب جذب انتباه أصدقائهم، أم أنّهم يشعرون بالملل؟ تشرح قائلة: "تساعد السلوكات الطلّاب ليحصلوا على شيء يرغبون فيه، أو يتجنّبوا شيئًا لا يرغبون فيه". لذلك، بدلًا من مطالبتهم بالامتثال كخطوة أولى، قابل طلّابك في منتصف الطريق: حدّد توقّعات عالية، ولكن اقضِ بعض الوقت وأنت تحاول فهم ما يثير حماسهم.

تحتاج أحيانًا، بلا شكّ، إلى رفع صوتك أو التحدّث بحدّة إلى أحد الطلّاب، ولكن يجب استخدام هذا التكتيك باعتدال. تقول ليندا دارلينج هاموند (Linda Darling-Hammond)، رئيسة معهد سياسة التعلّم ومديرته التنفيذيّة: "إنّ تطوير صوت هادئ ومحايد وحازم جزء من التنظيم الذاتيّ للمعلّم، والذي يسمح له بمساعدة الطلّاب على أن يكونوا منظَّمين ذاتيًّا، ومطمئنّين بمعرفتهم بتجاوب المعلّم معهم".

إضافة غير لفظيّة

من السهل أن تنسى أنّه لا يُعبَّر عن النبرة بالصوت فقط، بل يمكن التعبير عنها كذلك بتعابير الوجه وإيماءات اليد ولغة الجسد، والتي "تساعد في التوجيه نحو تيسير تعلّم الطلّاب"، كما تقول ليزا جورلي (Lisa Gurley) الأستاذة في جامعة سامفورد (Samford University)، وفق دراسة أُجريَت سنة 2018. وغالبًا ما يتبنّى المعلّمون سلوكًا رسميًّا في الفصل الدراسيّ، حيث يجسّدون سلوكًا يعكس البيئة المهنيّة. ومع ذلك، يكمن الفرق بين التحكّم والإفراط فيه في أنّ التحكّم، بدرجة كافية، لا يعتمد على ما يُقال، بل على الإشارات غير اللفظيّة المصاحبة له، والتي يمكن لها أن تلطّف التصوّرات.

هل تبدو، عن غير قصد، عابسًا أو مستاءً عندما تتحدّث مع أحد الطلّاب؟ وهل تبدو رافضًا له؟ تشير الأبحاث الحديثة لرصد العين إلى ميل المعلّمين إلى التواصل بالعين مع الطلّاب الذين يحتلّون مقاعد الصفّ الأماميّ والقسم الأوسط. لذلك، ضع في اعتبارك التنقّل في غرفتك الصفّيّة، وابذل جهدًا لتُشعِر أولئك الذين يجلسون في الخلف وعلى الأطراف بوجودك.

يمكنك أن تكون رسميًّا بطبيعتك وكلامك، وتحافظ على تواصلك. فوفقَ أحدث الأبحاث، يمكن للطلّاب اكتشاف أصالة التعليم وتقديره بطرق متعدّدة. تقول أمبر ديكنسون (Amber Dickinson)، أستاذة العلوم السياسيّة في جامعة ولاية أوكلاهوما، في دراسة أعدّتها سنة 2017: "يستجيب الطلّاب في العادة استجابةً إيجابيّة للمعلّمين الذين يحترمونهم ويظهرون لهم الودّ، حتّى لو كانوا رسميّين في حديثهم وسلوكهم"، معتبرةً أنّ الاعتراف بالطلّاب بنظرات العين والإيماءات يمكن أن "يُقلّص المسافة النفسيّة"، ويساعد في بناء الثقة، من دون النطق بكلمة واحدة.

حالة الصوت المنفصل عن إيماءات الجسد

النطق ليس الطريقة الوحيدة للتعبير عن النبرة؛ فتأثير صوتنا يستمرّ حتّى في غيابنا الجسديّ. عند تقديم ملاحظات حول مهمّة ما، أو كتابة رسائل إلكترونيّة، أو إجراء مناقشة عبر الإنترنت، قد يكون من الصعب تحديد النبرة الصحيحة - لكنّها تظلّ بالغة الأهمّيّة - عند التواصل مع الطلّاب.

تقول ديكنسون (Dickinson): "قد يقدّم معلّم في فصل دراسيّ تعليمات موجزة يفهمها الطلّاب ويقدّرونها، ولكن قد توصَف رسالة إلكترونيّة قصيرة أرسلها المعلّم، بأنّها باردة أو غير مكترثة". اكتشفَتْ ديكنسون في دراستها أنّ محاولات تحقيق الفعّاليّة بالتواصل بطريقة دقيقة - مثل إصدار تعليمات واضحة حول كيفيّة رفع واجب مدرسيّ على الإنترنت- فسّرها طلّابها غالبًا بأنّها صارمة. فبعد تجريدها من الإشارات غير اللفظيّة التي تصاحب عادةً محادثة وجاهيّة، أصبحت شخصيّتها، عبر الإنترنت، صارمة وغير وديّة، ولاحظت، نتيجة ذلك، تراجع تفاعل طلّابها.

تقترح ديكنسون (Dickinson) أن تتأكّد عند كتابتك رسائل إلى طلّابك، أنّك ضمّنتَها اللمسات الشخصيّة. لن يكون ذلك مصدر راحة لهم فحسب، بل يمكن أيضًا أن يخلق ثقافة صفّيّة أكثر إيجابيّة، ويشجّع الطلّاب على التواصل لطلب المساعدة: "على سبيل المثال، ضمّنتُ محتوى لتقديم التشجيع العامّ بقول أشياء مثل "لا تستسلم، أوشك الفصل الدراسيّ على نهايته، وسوف يُؤتى عملك الجادّ أكُله"، أو أُخبِر الطلّاب بأنّي سعيدة بمساعدتهم بمختلف الطرق.

Originally published (September 28, 2022) on Edutopia.org. [How Tone of Voice Shapes Your Classroom Culture How Teacher Tone of Voice Shapes Classroom Culture | 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

تعليم الطفولة المبكِرة

“Early Childhood Education”

تعليم الطفولة المبكِرة (ECE) مصطلح تربويّ متعدّد الجوانب، يتحدّد مدلوله باستمرار تبعًا لقوانين السياسة الاجتماعيّة الخاصّة بالرعاية اليوميّة، والسياسة التعليميّة المتعلّقة بتعليم الطفولة المبكِرة، وتحوّلات المعايير التعليميّة، ومقاربات الأطفال نظريًّا وفلسفيًّا، والتعليم والتعلّم والمعرفة (Härkönen, 2022). إلّا أنّ خصائص عامّة تميّز تعليم الطفولة المبكِرة، وتُكسِبه أهمّيّة، نظرًا لطبيعة المرحلة الدقيقة التي يحدث فيها.

في هذا السياق، يشير مصطلح تعليم الطفولة المبكِرة إلى تعليم الأطفال في مراحل عمريّة معيّنة، حُدِّدت أحيانًا من وقت ميلادهم إلى بلوغهم سنّ الثامنة. ويتضمّن هذا التعليم برامج مستقلّة، تتمثّل في: الحضانة، ورعاية الأطفال، والرعاية النهاريّة، ومرحلة ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال، والصفّ الأوّل، والصفّ الثاني، والصفّ الثالث (Gordon, et al., 2014).

يُستخدَم مصطلح تعليم الطفولة المبكِرة، في معظم الدول العربيّة، للدلالة على الجمع المنظَّم للأطفال دون سنّ التعليم الإلزاميّ بمختلف أشكاله. تُحدَّد هذه السنّ بالسادسة، وبالسابعة أحيانًا، إلّا أنّ هناك بلدانًا حاولت تخفيضها إلى الخامسة. يوجد قسمان رئيسان في تعليم الطفولة المبكِرة: الأوّل دار الحضانة التي تُعنى بالأطفال دون سنّ الثالثة، والثاني روضة الأطفال التي تُعنى بصورة رئيسة بتنمية قدرات الأطفال الحسّية - الحركيّة والعقليّة والجماليّة والاجتماعيّة من خلال اللعب، وإعدادهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائيّة، بتنمية قدراتهم اللغويّة والحسابيّة (أبيض، 2000).

لا يكمن مفهوم تعليم الطفولة المبكِرة في مراحل عمريّة معيّنة فحسب، بل هو كذلك مجال الدراسة المعنيّة بنموّ الأطفال، وبالنظريّات المختلفة حول الأطفال، والمناهج المتعدّدة لتعليمهم، والأساليب والتقنيّات الأساسيّة لتتبُّعهم وتقييم مستوى تطوّرهم وتوجيههم. فضلًا عن توفير بيئة ماديّة آمنة لهم ومنتِجة تربويًّا، وتقنيّات الأبوّة والأمومة (مساعدة الوالدين في التعرّف إلى أحدث الأساليب التعليميّة). بالإضافة إلى التقنيّات والأدوات المستخدَمة لمساعدة الأطفال على تطوير المهارات الجسديّة والاجتماعيّة والعاطفيّة والمعرفيّة المطلوبة للانخراط في العالم. كما يُعنى بالسياسات المُستجَدّة، والوعي بالمسؤوليّة الشخصيّة والمهنيّة لتحسين جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكِرة (Gordon, et al.,, 2014).

بالإضافة إلى ذلك، يُحيل تعليم الطفولة المبكِرة، وفق ما يشير تقرير Early Childhood Education Report ، إلى برامج الأطفال الصغار القائمة على منهج واضح، يقدِّمه طاقم مؤهَّل، ويُصمَّم لدعم نموّ الأطفال وتعلّمهم. ويعدّ حضور الأطفال في بيئات تعليم الطفولة المبكِرة منتظمًا، حيث يمكنهم المشاركة بمفردهم، أو مع أحد الوالدين، أو مع مقدِّم الرعاية. والغاية من ذلك، وفق ما يشير التقرير العالميّ لرصد التعليم لليونسكو، وضع الأطفال في بيئة ذات طابع مدرسيّ، تكون جسرًا لهم بين البيت والمدرسة، وتُمكّنهُم، بعد إتمام برامج هذه المرحلة، من الاستمرار في التعليم في المرحلة الابتدائيّة.

المراجع

- أبيض، ملكة. (2000). *الطفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال*. المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.
- Gordon, K. A., Garcia-Nevarez, A., Henderson, C. R., Valero-Kerrick, A. (2014). *Education Early Childhood: Becoming a Professional*. SAGE Publications.
- Härkönen, U. (2002). *Defining early childhood education through systems theory.* University of Eastern Finland. **https://www.researchgate.net/publication/228876062_Defining_early_childhood_education_through_systems_theory**

العنف في الوسط المدرسيّ: تقرير موضوعاتي

نشر المجلس الأعلى للتربيّة والتكوين والبحث العلميّ في المغرب، بمشاركة اليونيسيف، **تقرير العنف في الوسط المدرسيّ**، في يوليو 2023. استند التقرير في إفاداته إلى دراسة تقييميّة لظاهرة العنف، أُجريت على جميع المراحل الدراسيّة: الابتدائيّة، والثانويّة الإعداديّة، والثانويّة التأهيليّة. وجاء التقرير في سبعة فصول متكاملة توخيًّا للدقّة في تشخيص ظاهرة العنف، وقياس مدى انتشارها، وتحديد مختلف أشكالها، والتعريف بالفاعلين فيها، وفهم العوامل التي تُسهم في انتشارها، وتقديم اقتراحات لمكافحتها.

أكّد التقرير في فصل "الإطار النظريّ والمفاهيميّ والمنهجيّ" على أنّ فهم ظاهرة العنف في الوسط المدرسيّ، والإلمام بجميع جوانبها، مشروط بتأطيرها نظريًّا ومفاهيميًّا وتجريبيًّا. وفصّل التقرير هذه الشروط باعتماد مقاربة تربط الإيذاء المدرسيّ بالمناخ العامّ الذي يسود المؤسّسة التعليميّة. من هنا، قسّم التقرير العنف الذي تشهده المؤسّسات التعليميّة إلى أشكال: العنف اللفظيّ والرمزيّ، والعنف الجسديّ، وعنف الاستحواذ، والعنف السيبرانيّ، معتمدًا منهجًا كميًّا وكيفيًّا.

أشار التقرير في فصل "السياسة العموميّة ومناهضة العنف في الوسط المدرسيّ" إلى التدابير والإجراءات التي اتّخذتها السلطات لمحاربة العنف في المؤسّسات التعليميّة، وكذا الآليات التي وضعتها لضمان حماية الأطفال المتمدرسين من العنف، معتبرًا العنف ضدّ الطلّاب أو الأطر التربويّة والإداريّة سلوكًا سلبيًّا يجب حظره على جميع المستويات: التعليميّ والأخلاقيّ والنفسيّ، ودعا المسؤولين إلى الحزم والتشدّد إزاء كلّ سلوك ينال من المؤسّسات التعليميّة أو يقوِّض عملها. صنّف التقرير الإجراءات المتّخذة من الوزارة لمناهضة العنف في الوسط المدرسيّ ضمن ثلاثة أنواع: الإجراءات التربويّة، والإجراءات الإداريّة، والإجراءات القانونيّة والأمنيّة.

قارب التقرير في فصل "إيذاء الطلّاب" بعض أشكال الإيذاء التي يتعرّضون لها، كالعنف اللفظيّ، والعنف الجسديّ، وعنف الاستحواذ، والعنف السيبرانيّ، والتحرّش. وصنّفها وفق معيار الجنس، ونوع المدرسة، والمستوى الدراسيّ. كما وصف هذه الأشكال من الإيذاء وحلّلها تحليلًا دقيقًا. بالإضافة إلى ذلك، تطرّق التقرير في هذا الفصل إلى ممارسي العنف في الوسط المدرسيّ، كالطلّاب والمعلّمين والأطر الإداريّة والدخلاء، وإلى كيفيّة ممارسة هؤلاء العنف.

كشف التقرير في فصل "العقاب في المؤسّسة التعليميّة" عن استمرار ممارسة العقاب الجسديّ في هذه المؤسّسات، رغم حظره رسميًّا. وأشار إلى اختلاف مواقف المعلّمين والموظّفين الإداريّين والطلّاب وأولياء الأمور تجاه العقاب في المدرسة، بين من يُدافع عنه ويُبرّره بالاستناد إلى دوره التربويّ، ومن يرفضه لاشتماله عقوبات غير عادلة. الأمر الذي يعوق جزئيًّا الجهود المبذولة للتصدّي للظاهرة.

يُظهر التقرير في فصل "المناخ المدرسيّ والعنف في المدرسة" تدهور حالة الرفاه نسبيًّا في المدارس، مع التقدّم في المراحل التعليميّة، ليبلغ ذروته في التعليم الثانويّ. وأكّد أنّ من الأمور التي تهدّد استقرار الطلّاب النفسيّ في المدرسة، علاقتهم بالسلطة التربويّة التي يجسّدها المعلّمون والمدراء. أمّا بالنسبة إلى طلّاب المرحلة الابتدائيّة، فأشار التقرير إلى شعورهم بانعدام الأمن في الأماكن الأكثر تدهورًا، والأقلّ حراسة داخل المدرسة، مؤكِّدًا على ضرورة اتّخاذ تدابير فعّالة لإرساء الأمن في الوسط المدرسيّ.

أكّد التقرير في فصل "الفاعلون التربويّون والعنف في الوسط المدرسيّ" على أنّه من غير الممكن الإحاطة بظاهرة العنف في الوسط المدرسيّ ومكافحتها، من دون مراعاة منطق الفاعلين. مشيرًا إلى أنّ بعض المعلّمين لا يزالون يعتقدون بضرورة استخدام العنف ضدّ عنف الطلّاب. كما عدّ استمرار تعرّض الطلّاب للعقاب الجسديّ، وتوتّر العلاقات بين آبائهم ومعلّميهم، وعدم انضباطهم ونزوعهم إلى العدوانيّة العنيفة، جزءًا من الحياة اليوميّة في المدارس المغربيّة، مشدِّدًا على ضرورة تجاوز هذا الوضع الذي يهدّد الرفاه المدرسيّ.

قدّم التقرير في فصل "خاتمة عامّة وسبل للتفكير" مجموعة من الاقتراحات للوقاية من العنف، وتعزيز مناخ مدرسيّ جيّد وآمن. أهمّها: وضع سياسة واضحة لمحاربة العنف في الوسط المدرسيّ، والتعبئة الجامعة لجميع الفاعلين المعنيّين لمكافحة العنف في الوسط المدرسيّ، وإقرار مدوّنة سلوكيّة واضحة ضدّ العنف، وإنشاء نظام ملائم للإبلاغ عن حالات العنف من الضحايا وتقديم الدعم النفسيّ والعاطفيّ لهم، فضلًا عن تدريب المعلّمين على التعامل مع سلوكيّات بعض الطلّاب السلبيّة والحفاظ على بيئة تعليميّة آمنة، وتأمين الأماكن التي تحدث فيها أعمال العنف داخل المؤسّسات التعليميّة، بالإضافة إلى تنظيم أنشطة رياضيّة وثقافيّة واجتماعيّة تسهِم في توجيه طاقة الطلّاب توجيهًا إيجابيًّا، وتعزيز مناخ مدرسيّ مبنيّ على الاحترام.

"دَدُ" متحف الأطفال في قطر

التعريف بِـ"دَدُ" متحف الأطفال في قطر

أُعلِن عن إنشاء "دَدُ" متحفًا للأطفال في قطر سنة 2021، للمشاركة في تحقيق أهداف رؤية قطر الوطنيّة سنة 2030، بدعم التعليم والثقافة والتواصل بين الأفراد، وتعزيز الهويّة الوطنيّة. هو متحف يسعى إلى توفير بيئة ملائمة للأطفال وعائلاتهم منذ ولادتهم، حتّى بلوغهم سنّ الحادي عشر، بمنح كلّ طفل فرصة من أجل تنمية شخصيّته ومهاراته ومعارفه، وصقل مواهبه، وتحقيق أهدافه. اتّخذ المتحف "دَدُ" اسمًا له ليتناسب مع رسالته ورؤيته؛ فكلمة "دَدُ" هي الوحيدة في اللغة العربيّة التي تصف اللعب والتسليّة والإنتاجيّة.

تفاعل المتحف مع المجتمع، في مرحلة الإنشاء، بالبرامج والأنشطة التي يقدّمها للعائلات والمدارس على مدار السنة، بتقديم ورشات تفاعليّة، والمشاركة في الفعّاليّات المحلّيّة بمعيّة المؤسّسات الشريكة، وذلك بتفعيل البرامج في "حدائق دَدُ". حظي المتحف من وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في قطر بعناية مميّزة، حيث أُدرِج درس في كتاب اللغة العربيّة للصفّ الثالث حول المتحف ودوره في حياة الأطفال.

الرعاية المجتمعيّة للمتحف

يتمتّع متحف "دَدُ" برعاية عدد من المؤسّسات والأفراد المؤسّسين له. ويمكن للزوّار التعرّف إلى أسماء المؤسّسات الداعمة للمتحف أثناء زيارتهم الحدائق، بقراءة اللوحة الخاصّة بقائمة أسماء الرعاة، أو بالبحث عن اللوحات التي تظهِر غارسي الأشجار الأولى في الحدائق، تبيانًا لأهمّيّة غرس القيم، والابتكار، والتعاطف، والتعلّم، والأثر المستمرّ عبر الأجيال.

معارض "دَدُ" التعليميّة

يتكوّن "دَدُ" متحف الأطفال في قطر من أربعة معارض تفاعليّة جذّابة، تحفِّز الأطفال على اكتساب المعرفة باللعب الحرّ واللعب المنظّم، عن طريق التفاعل مع تركيبات ومقتنيات المعارض، بمساعدة أسرهم والأطفال الآخرين. من هنا، وانطلاقًا من النظرة الشاملة لـ"دَدُ"، صُمِّمت هذه المعارض والبرامج لتُناسب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة. وتؤدّي المعارض الأربعة وظائفها بطريقة تكامليّة على النحو الآتي:

- **المعرض الأوّل:** يستهدف الارتقاء بالأدب والقراءة، والحرص على اكتساب المعرفة والإبداع.
- **المعرض الثاني:** يستهدف تعزيز مفهوم الصحّة والرفاه، بالإضافة إلى تنمية الثقة بالنفس، والتحفيز، والقيادة.
- **المعرض الثالث:** يستهدف تعزيز مفهومي المحافظة على البيئة، والاستدامة.
- **المعرض الرابع:** يستهدف ترسيخ التراث والثقافة لدى الأطفال، وتعريفهم مفهوم المواطنة العالميّة.

حدائق "دَدُ"

هي "فصول دراسيّة حيّة"، تتّبع أسلوب اللعب التفاعليّ القائم على الطبيعة (nature-driven interactive play)، لتعزيز نموّ الأطفال البدنيّ والاجتماعيّ والعاطفيّ والفكريّ. تمثِّل هذه الحدائق معرض المتحف الخارجيّ، وتستخدم قوّة اللعب الأصيل، ومشاركة الطبيعة لدعم نموّ الأطفال وتعزيز اهتمامهم بالبيئة.

برامج "دَدُ"

يقدِّم متحف "دَدُ"، لتحقيق غاياته التعليميّة والتنمويّة، برامج متنوّعة وغنيّة للمدارس والمجتمع، أبرزها:

برامج "دَدُ" للمدارس

تكمن غايته في تقديم الدعم للمعلّمين والطلّاب بمختلف الوسائل. ولبلوغ هذه الغاية، يعقد المتحف ورشات عمل تفاعليّة، وينفِّذ برامج للطلّاب، ويبرمج ورشات تدريبيّة مستقبليّة للمعلّمين. تتمحور الورشات المدرسيّة حول اللغة والآداب والفنون والعلوم، وتُصمَّم لتكون متّصلة بالمناهج التعليميّة المتنوّعة، في دولة قطر، لمرحلة الروضة والمرحلة الابتدائيّة. تشمل كذلك مناهج وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي الحكوميّة، ومناهج المدارس الخاصّة والعالميّة. بذلك، يُقدِّم المتحف محتوى تعليميًّا ممتعًا، ومكمِّلًا، وداعمًا لما يتعلّمه الطلّاب في الفصول الدراسيّة. كما يُقدِّم فريق المتحف عددًا من المصادر التعليميّة المجّانيّة للمعلّمين وأولياء الأمور، للإفادة من نهج "دَدُ" الذي يستند إلى التعلّم القائم على اللعب، والمصمَّم بعناية ليُناسب اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم، استنادًا إلى النظريّة البنائيّة الاجتماعيّة، وتوظيفًا لنظريّات ومصادر أخرى، تعتمد الذكاءات المتعدّدة، وأنماط التعلّم، والتعلّم المستنِد إلى القيم.

بالإضافة إلى ذلك، يعدّ برنامج المتحف المُقيم من ضمن البرامج البارزة التي يقدّمها "دَدُ" للمدارس. هو عبارة عن تجهيزات تعليميّة وتفاعليّة متنقّلة، تُنقَلُ إلى المدارس لاستخدامها جزءًا من مناهجها الدراسيّة. يُحوِّل برنامج المتحف المقيم الفصول الدراسيّة إلى بيئة غامرة، تمنح الأطفال فرصًا تعليميّة مرحة لاستكشاف مفاهيم جديدة. صُمّمت أوّل نسخة من هذا البرنامج، وأُطلقت سنة 2019 باسم "معرض الضوء" الذي يتطرّق إلى مفاهيم الضوء والظلّ. كما اختارت مؤسّسة قطر و"Hundred Education" هذا البرنامج واحدًا من أفضل عشرة ابتكارات تعليميّة في قطر.

برامج "دَدُ" المجتمعيّة

يساعد فريق "دَدُ" أولياء الأمور والتربويّين على استثمار الفرص التعليميّة التي يوفّرها، سواء بزيارات المدارس والحدائق والمتحف، أم بتفعيل المصادر المتنوّعة وتوظيفها. كما يقدِّم أنشطة متعدّدة للأطفال على مدار السنة، مثل مخيَّم "دَدُ" الذي يعزّز مهارات القيادة والصحّة والرفاه في الإجازات المدرسيّة، أو البرامج المجتمعيّة، مثل جولة "دَدُ" التي تستهدف مجتمعات في جميع أنحاء قطر. كذلك، يقدِّم برامج متخصِّصة للرُضَّع، مثل جلسات لعب الأطفال (Baby Playdate)، ويشارك في الفعاليّات المميّزة في قطر، مثل معرض الدوحة الدوليّ للكتاب.

متحف الأطفال في قطر
Children's Museum of Qatar
DADU

ماذا يحدث داخل المدرسة؟

صدر كتاب **"ماذا يحدث داخل المدرسة؟"** لمؤلّفه محمّد تيسير الزعبي، في طبعته الأولى، عن إصدارات ترشيد التربويّة، سنة 2023.

يوثّق الكتاب تجارب دعم المعلّمين في غرفهم الصفّيّة، وواقعهم اليوميّ. ويأتي توثيق هذه الحالات إيمانًا بأنّ أثر المعلّمين لا يتوقّف داخل جدران الغرف الصفّيّة، بل يمتدّ ليشمل المجتمع الذي يكونون فيه، ويتعاملون معه، ويعيشون بين أفراده.
يقع خامس إصدارات ترشيد التربويّة في 192 صفحة من الحجم المتوسّط، وينقسم إلى 18 حالة تعكس أهمّيّة تعليم الطلّاب ونقل المعرفة إليهم، لمساعدة المتلقّي على صقل مهاراته اللازمة من طريق تأمّل المشكلات التي واجهت غيره، والخروج منها بحلٍّ يُلائم البيئة التي يعمل فيها.

واقع المعلّم اليوميّ: التغيير من الأسفل

يستمدّ الكتاب حالاته من واقع المعلّمين والمعلّمات اليوميّ، موضِّحًا حاجات كثير منهم، ومُتطرِّقًا إلى تحدّيات تكاد تكون مشتركة بينهم. ذلك أنّ الهموم التي تؤرّق بال المسؤولين في النظم التعليميّة يحتاج حلّها إلى التفاعل مع تجارب نظم أخرى، وتبادل الخبرات معها، والاطّلاع على الحلول الإجرائيّة التي يمكن أن تجعل بيئة التعلّم أكثر أمنًا وجاذبيّة.

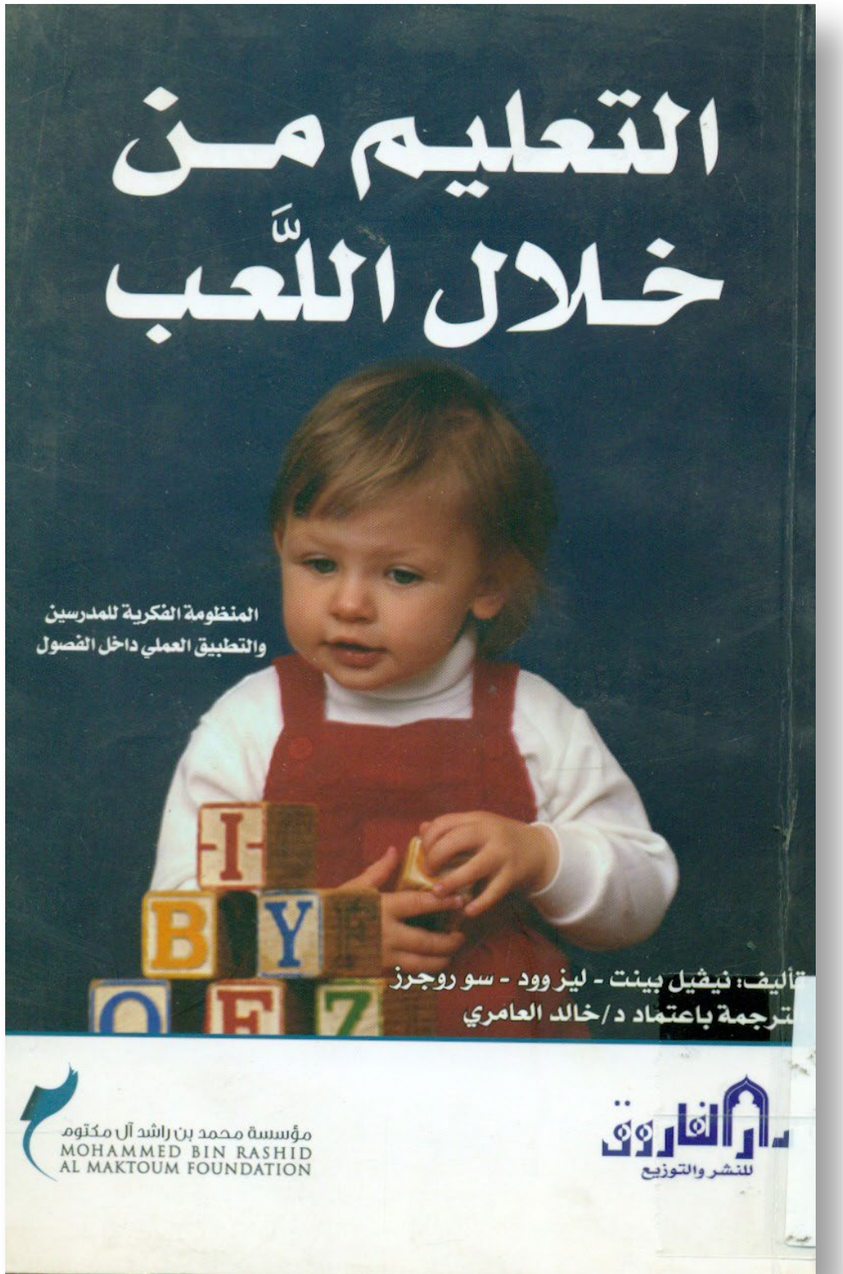
تتناول الحالات الثماني عشرة التي عرضها الكاتب ثيمات مختلفة: من المدرسة الآمنة والمجتمع المدرسيّ الداعم، إلى البيئة المدرسيّة الفاعلة، والمعلّم ركيزةً للاطمئنان في الصفّ وأولويّة العمل الجماعيّ، إلى التعلّم الذي يستمرّ أثناء الفرصة ويخلو من حفظ "إجابات" الأسئلة، بالإضافة إلى نقاش فكرتَي الأداء قبل العلامة، وأهمّيّة المفقود العاطفيّ. يدعو الكتاب المعلّم إلى التفكير في الحالات المعروضة، والإفادة منها بقراءة معمَّقة ومصحوبة بتساؤلات عمليّة وواقعيّة من تحدّيات الغرفة الصفّيّة المختلفة وفق التساؤل الآتي: هل يمكن للمعالجة التي تقدّمها الحالة أن تنجح في الغرفة الصفّيّة، أو تضيف إلى خبرتي فكرة جديدة يمكن أن تظهر إجرائيًّا في ممارساتي التعليميّة؟ وهل يناسب الحلّ الوارد في الحالة ما أبحث عنه؟ وما التعديل المرتبط بغرفتي الصفّيّة، والذي يساعد في حلّ المشكلات ويتلاءم مع خصوصيّة السياق؟

تكتسب هذه الحالات أهمّيّة إضافيّة لكونها تُترجِم مسيرة الكاتب الطويلة بين الورش التدريبيّة، والزيارات الداعمة، والمناقشات البنّاءة. وتصبح التجارب التي يطرحها الكتاب، ضمن هذا السياق، بمثابة عتبات تعرض صعوبات ضمن الجوانب الأكاديميّة والسلوكيّة داخل الغرفة الصفّيّة. ما يسمح للمعلّمات والمعلّمين من الإفادة الواقعيّة المباشرة من التجارب، بربطها بممارسات تعليميّة في طريق البحث عن حلول تسهِّل عملهم في الغرف الصفّيّة، وتغلّبهم على التحدّيات اليوميّة. وفي الوقت نفسه، هي بمثابة مجال لتأمّل الممارسات التعليميّة والإدارة الصفّيّة، لجعلها أفضل، والبقاء في حالة مستمرّة من التعديل والتحسين المتفاعلَين مع حاجات المعلّم وظروف تأدية عمله.
يدعو الكتاب المعلّمات والمعلّمين إلى تأمُّل الحالات المعروضة بعين ناقدة وباحثة، وعقد المقارنات المنطقيّة بين مضمونها وما يواجهونه في الغرفة الصفّيّة. قد تحتاج الحلول المقترحة التي تقدّمها هذه الحالات إلى تعديلات تفرضها حاجات الطلبة المتباينة، وحاضنة المدرسة المجتمعيّة، وتوجّهات القيادة المدرسيّة.

يدفع الكتاب إلى النظر والتأمُّل، لبناء طالب متمكِّن من المهارات العالميّة، وقادر على التعبير عن تعلّمه بأفضل الصور. وهو، بذلك، يكوِّن إضافة نوعيّة للجهود المبذولة في الميدان التربويّ في منطقتنا العربيّة، كي لا يتوقّف تدوين الممارسات التعليميّة الفاعلة في غرفنا الصفّيّة، إذ هي مجال رحب للبحث والتأمّل والخروج بنتائج تجعل اتّخاذ القرارات أمرًا أسهل وأنسب لمواجهة التحدّيات اليوميّة.

جاء كتاب **"ماذا يحدث داخل المدرسة؟"** إسهامًا في دفع عجلة تنمية مهارات المعلّمين، وتطوير ممارساتهم في سبيل تحقيق أهداف التعلّم، وحتّى لا تكون الغرف الصفّيّة عبئًا عليهم، ولا يجدوا ضيقًا في سلوك الطلّاب، ولتنمية قدراتهم على تحقيق أهداف التعلّم.

دور المعلّمة كمشاركة



طُلب إلى المعلّمات وصف طبيعة تدخلهنّ في أنشطة اللعب. وقد أدرك العديد منهنّ الفرق الواضح بين دورهنّ في أنشطة اللعب الذي يمكن أن نعتبره "تعاونيًّا"، ودورهنّ في التدريس الذي يمكن أن يُعتبَر "تعليميًّا". ويعدّ ذلك بمثابة الفارق الذي طُلب إلى المعلّمات تحديده، بهدف معرفة طريقة تفكيرهنّ. وقد وصفت إحدى المعلّمات دورها بأنّه دور "تكيّفيّ" للغاية، لأنّه يتغيّر باستمرار تبعًا لنوع المهمّة، حيث يتعيّن عليها الانتقال من نشاط اللعب إلى نشاط التدريس الذي يتّسم بمزيد من الرسميّة. ومن وجهة نظرها، يعتبر الدور التعاونيّ أكثر ملاءمة في أنشطة اللعب، لأنّه يتطلّب منها النزول إلى مستوى الطلّاب والدخول إلى عالمهم. وعلى النقيض من ذلك، يتطلّب الدور التعليميّ منها التحكّم وتحمّل مسؤوليّة كلّ ما يحدث.

بالمثل، قارنت معلّمة أخرى بين دورها التعليميّ المتحكِّم بأنشطة التدريس والدور الداعم في أنشطة اللعب. وشرحت كيفيّة دعمها أفكار الطلّاب في لعبهم، ممّا يعني تقدير أفكارهم والاستماع لهم ومنحهم الحرّيّة في الاختيار، وقبول ما يفعلونه. ووصفت معلّمة ثالثة دورها في الأنشطة التي تديرها باعتباره "تعليميًّا إلى حد كبير"، أمّا في أنشطة اللعب، فهي تعمل على تيسير تعلّم الطلّاب الصغار ودعمه. على الجانب الآخر، هناك بعض المعلّمات اللاتي لم تعط ِصورة واضحة عن الطبيعة المتباينة لأدوارهنّ، ولكن، ظهرت بعض الفروق في تقاريرهنّ. فعلى سبيل المثال، قالت إحداهنّ إنّها في أنشطة اللعب يقتصر دورها على ذكر التعليقات المفيدة والبنّاءة، مع وجود أدنى مستوى من التدخّل. وعلى النقيض من ذلك، لا يعتبر نشاط التدريس بالنسبة لها، محلّ مناقشة مع الطلّاب.

عندما تتحدّث المعلّمات عن طبيعة تدخلهنّ وكيفيّته، عادةً ما يكون ذلك في ضوء التدخّل الحذر من جانب المعلّمة، ولا سيّما في أنشطة تمثيل الأدوار. وجاء تبرير بعض المعلّمات لذلك بأنهنّ يردن عدم التطفّل والاكتفاء بمجرّد الملاحظة من بعيد. وذلك خشية أن يكون تدخلهنّ في وقت غير ملائم، ممّا يؤدّي إلى إفساد تمتّع الطلّاب بأنشطة اللعب أو التطفّل عليهم. وهو ما وصفته إحدى المعلّمات بقولها إنّ ذلك هو أقصى ما يمكن القيام به. وبالمثل، صرّحت معلّمة أخرى بأنّها تتجنّب التدخّل في اللعب قدر الإمكان؛ حيث إنّها ترى في اللعب حرّيّتهم الخاصّة والمجال الذي يحقّ لهم مطلق التحكّم به، وهي حريصة على عدم التدخّل في هذه الأمور. وعلى الرغم من ذلك، تظهر بعض الملامح لدور المعلّمة التعليميّ بوضوح في اللعب؛ حيث تضمن الاستخدام المناسب للمواد التعليميّة وتُبقي اللعب في المسار الصحيح، ومن ثمّ لا يكون اللعب نشاطًا غير منظَّم بشكل كامل.

علاوة على ذلك، ترى بعض المعلّمات أنّ تدخلهنّ لا يعدّ أمرًا أساسيًّا لضمان مستوى جيّد من التعلّم. ويرتبط ذلك مباشرةً بنظريّاتهنّ التي تتعلّق بالملكيّة والاستقلال والتحكّم. فقد صرّحت إحدى المعلّمات أنّه يمكن للطلّاب الصغار تعلّم شيء ما من اللعب، سواء تدخّلت المعلّمة أم لا. وتلقي مثل هذه التعليقات الضوء على الاعتقاد الذي تتمسّك به العديد من المعلّمات والمتمثِّل في أنّ القيمة الحقيقيّة للعب تكمن في ممارسة نشاط اللعب نفسه، وليست ناتجة عن تدخّل المعلّمات. وقد أكّدت إحدى المعلّمات على أنّه من الغرور أن تفِّكر المعلّمة أنّ الطالب يتعلّم بصورة رائعة فقط بسبب وجودها. لكنّ هذا لا يعني عدم تدخّل المعلّمة على الإطلاق، فمن حين إلى آخر، تتدخّل المعلّمة في أنشطة اللعب ولكن بأهداف ومقاصد معيّنة، مثل تعليم مهارة ما أو توضيح أسلوب معيّن. علمًا بأنّ عمليّات التدخّل تعتمد على مواجهة الطلّاب قصور ما في تلك المهارة. وبالتالي، تتدخّل المعلّمة لتقويم اللغة والسلوك إذا ما شعر الطلّاب بالإحباط. ومع ذلك، ترى كثير من المعلّمات أنّه لا يمكن اعتبار مثل هذه المواقف بالضرورة من اللعب، إذ يعتقدنّ أنّ ما يحصل عليه الطلّاب الصغار خلال أنشطة التدريس كفيل بأن يعزِّز من سلوك اللعب ويقوِّمه.

نيفيل، بينت، وليز، وود، وسو، روجرز. (2009). التعليم من خلال اللعب. (ترجمة: خالد العامري). دار الفاروق للنشر والتوزيع. ص. 77-75.

محاورة مع
د. عزيز رسمي

- خبير في علم النفس التربويّ والتطوير المهنيّ للمدرّسين، وتقييم أنظمة التعليم والتدريب.
- حاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس التربويّ، وعلى درجة الماجستير في القياس والتقويم التربويّ من جامعة مونتريال، كندا.
- عضو الهيئة الاستشاريّة في منهجيّات.
- عمل لأكثر من ثلاثين عامًا في مجال التعليم والتكوين والتعليم العالي والبحث.
- شارك في تطوير وتنفيذ وتقييم العديد من المشاريع والسياسات التعليميّة مع منظّمات وطنيّة ودوليّة.
- ألّف أربعة كتب في مجال العلوم التربويّة، آخرها "الممارسات المهنيّة للمدرّسين: بين النظريّة والتطبيق"، مع د. رولا قبيسي وأ. أمهال يوسف، عن إصدارات ترشيد التربويّة (2023).
- نشر نحو عشرين مقالًا علميًّا في كندا والولايات المتّحدة وأوروبا والعالم العربيّ.

التطوير المهنيّ في الممارسة

- كيف نخلق رابطًا بين المعرفة النظريّة في الجامعات ومعاهد تدريب المعلّمين، والممارسة العمليّة على الأرض بمتغيّراتها الظرفيّة؟

أريد، في البدء، أنّ أُفرِّق بين الجامعات ومراكز تكوين المعلّمين. وأتحدّث هنا عن أنموذج المغرب خاصّةً، والمغرب العربيّ عامّةً، مع علمي بأنّ الأنظمة التعليميّة متباينة في العالم العربيّ. تمكِّن الجامعات بصفة عامّة من معارف نظريّة، كعلم الاجتماع أو علم النفس. أمّا مراكز تكوين المعلّمين وكلّيّات علوم التربية، فهي مؤسّسات مهنيّة؛ تسعى إلى تأهيل المعلّمين لتمكينهم من الكفايات الأساسيّة في مهنة التدريس.

هنا، أدعو المهتمّين بمجال التربية أو التكوين في العالم العربيّ إلى النظر إلى كلّيّات علوم التربية، كمراكز مهنيّة لتأهيل المعلّمين، تولي الأهمّيّة القصوى للممارسة المهنيّة. إذًا، الممارسة فكرة مركزيّة ضمن هذا السياق. ولتقريب الأمر، لننظر إلى الطبيب وعالم الأحياء؛ الطبيب هنا مُمارِسٌ لديه أدوات ومعارف ومساحة للممارسة، وهذا التوصيف ينطبق أيضًا على المعلّم. يُصبِح السؤال اليوميّ بالدارجة المغربيّة "آش كدّير؟" وبالفصحى "ماذا تعمل؟" مركزيًّا تفسيريًّا لمنطق الممارسة الأساسيّ في عمليّة التعليم. وتجدر الإشارة إلى أنّ كتابي الأخير، والذي كُتِب بالمشاركة مع د. رولا قبيسي وأ. أمهال يوسف، عُنوِنَ بـ"الممارسات المهنيّة للمدرّسين: بين النظريّة والتطبيق"، من إصدارات ترشيد التربويّة، تضمّن إشارة إلى أهمّيّة الممارسة المهنيّة في سيرورة العمليّة التعليميّة برمّتها.

وانطلاقًا من تجربتي المهنيّة في هذا المجال، واحتكاكي المباشر بالمؤسّسات التعليميّة، كثيرًا ما أصادف مدرّسين ذوي معارف نظريّة متواضعة، ولكنّ ممارستهم المهنيّة ناجعة، وتسهم في تحقيق النجاح الدراسيّ والتربويّ. وهذا لا يعني عدم أهمّيّة التأطير النظريّ للمدرّسين.

ومن الملاحظ أنّ هناك نقصًا كبيرًا في عدد الخبراء والمكوِّنين المجدِّدين، والذين تُعزَى إليهم مهمّة تأطير الممارسين في ميدان التدريس بمزاوجةٍ بين ما هو نظريّ وما هو تطبيقيّ، من خلال الممارسة الفعليّة في الميدان، إلى جانب الحاجة إلى مشرفين تربويّين يساعدون الطلبة على الانفتاح على معارف ومفاهيم جديدة. فضلًا عن تمكينهم من كيفيّات تأطير هذه المعارف في الممارسات التربويّة، بحيث تستجيب إلى متطلّبات متعلّم القرن الحادي والعشرين.

- تُدرَّس عادةً النظريّات التربويّة الغربيّة في الجامعات العربيّة، فهل تعتقد أنّنا بحاجة إلى نظريّات تربويّة محلّيّة؟

سأبدأ إجابتي بالتمييز بين المقاربات البيداغوجيّة والبرامج الدراسيّة، على غرار نظريّة بياجيه في التطوّر المعرفيّ (مراحل تطوّر الذكاء لدى الطفل)، إذ هي مقاربة شاملة، تصلح للتعميم على جميع الأطفال باختلاف أجناسهم وأعراقهم. وبالتالي، فالمقاربات العلميّة البيداغوجيّة مقاربات معتمَدة في

جميع البرامج في مختلف دول العالم. بينما البرامج الدراسيّة المعتمَدة في كلّ دولة هي التي ينبغي أن تراعي الخصوصيّة الثقافيّة والدينيّة والعرقيّة...

ما يستحقّ الاهتمام فعلًا التركيز على الكفايات المهنيّة، والتي يجب أن تتوفّر لدى المدرّس: كفاية تدبير الفصل، وكفاية التقييم، وكفاية توظيف التكنولوجيا، وكفاية الأخلاق المهنيّة... من هنا، علينا أن نتّخذ خطوات لتوظيف مختصّين في كلّيّات التربية ومراكز تكوين المعلّمين، من أجل تعزيز اكتساب هذه الكفايات وتطويرها. على سبيل المثال، نظّمنا مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة" في المغرب، والذي عُقد بالشراكة مع منهجيّات، فلاحظنا قلّة عدد المختصّين في هذا المجال في المغرب.

استقلاليّة المعلّم

- كيف يمكننا الحديث عن استقلاليّة المعلّم وإحساسه بالفاعليّة، في ظلّ أنظمة مركزيّة بالمعنى السياسيّ، ونظام لا يُعطي قيمة للصوت المختلف بالمعنى الاجتماعيّ؟ وكيف يمكن للمعلّم صاحب التوجّه المُختلِف أن يترجم رؤيته من غير أن تضيق به المساحة؟

في الواقع، لا يمكننا الحديث عن استقلاليّة في الممارسة المهنيّة من دون استقلاليّة مهنيّة. ولا الحديث عن استقلاليّة المعلّم من دون استقلاليّة الإدارة التربويّة. ولا الحديث عن استقلاليّة هذه الأخيرة من دون استقلاليّة الحكومة، حيث تُتاح المساحة للمؤسّسة لتنفيذ برامجها المهنيّة التي تراعي خصوصيّة الوسط الاجتماعيّ للطالب والمؤسّسة.

والحقيقة أنّه من غير المنطقيّ التحدّث عن استقلاليّة في الممارسة المهنيّة، إذا لم تتوفّر فلسفة ديموقراطيّة وتدبير إداريّ يضعان استقلاليّة المدرّس والمُمارسين التربويّين أساسًا للدافعيّة والعمل. بالنسبة إليّ، الاستقلاليّة أساس العمل في الميادين كافّة، والمصحوبة بالكفاءة والمسؤوليّة والأخلاق المهنيّة، واستحضار مبدأ المحاسبة والمسؤوليّة. في غياب هذه الشروط، تفقد المؤسّسات التعليميّة نجاعتها، ممّا يؤدّي إلى ضعف النتائج المتوخّاة.

ختامًا، أنا من الذين يرون وجود ارتباط مباشر بين استقلاليّة المدرِّس المهنيّة والاستقلاليّة المؤسّساتيّة، من الصفّ الدراسيّ، إلى التسيير الإداريّ، إلى الحكومة الناجعة.

- كيف نعزّز دافعيّة المعلّم، ولا سيّما في ظلّ تحدّيات مادّيّة ومعنويّة؟

نلاحظ أنّ عدد المقبلين على مهنة التعليم على الصعيد العالميّ في انحدار. لم يعد الشباب يرغبون في هذه الوظيفة، كونها مهنة صعبة متطلّبة، وتطوّرها على مستوى المنصب أو المسيرة المهنيّة محدود. بالإضافة إلى ظهور خاصّيّة التعلّم عن بُعد، والتي أسهمت في العزوف عن هذه المهنة، ولا سيّما بعد جائحة كورونا. إذًا، هي مجموعة من المتغيّرات، أثّرت في دافعيّة الشباب تجاه مهنة التدريس، وقادت إلى هذا العزوف. وعلى الرغم من وجود دراسات تقلِّص من الترابط بين الدخل والنجاعة المهنيّة في الدولة الواحدة، خاصّةً أنّها مهنة إنسانيّة أخلاقيّة تتطلّب تضحيات وتكوين مستمرّ للتعامل مع فئة الأطفال وإدارتها بمراحلها المختلفة، إلّا أنّ هذا لا ينفي أهمّيّة الدخل.

في هذا الصدد، أودّ الإشارة إلى تأثير التسيير الإداريّ داخل المؤسّسة في دافعيّة المعلّم بشكلٍ كبير. أشارت عدّة دراسات إلى أنّ التدبير الإداريّ في المدارس أقرب إلى التدبير المقاولاتيّ منهُ إلى التدبير التربويّ. وهذه المسألة لا تقتصر على دولنا العربيّة، بل تشمل الدول الغربيّة أيضًا. ونأسف على حرص بعض الإدارات التربويّة الشديد على التفاصيل الإداريّة المتعلّقة بالمعلّم، كمواعيد الدوام، وضبط الحصّة الصفّيّة، وإعداد الوثائق التربويّة... مقابل إهمالها جانبه الإنسانيّ. فإدارات المدارس لا تأخذ بعين الاعتبار عمل المعلّمين الدؤوب، المرئيّ وغير

المرئيّ، في المدرسة والمنزل، وتركِّز، في المقابل، على تفاصيل بيروقراطيّة ليست جوهريّة في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة. ووفق هذا المنظور، نعدّ التدبير الإداريّ القائم على أسس غير تربويّة عائقًا أمام خلق بيئة تربويّة إيجابيّة داخل المؤسّسة، تسهم في رفع حافزيّة المعلّم من أجل العطاء.

كما نجد أسبابًا أخرى تؤثّر سلبًا في دافعيّة المعلّم، على رأسها وجود مشكلات سلوكيّة في الفصل الدراسيّ، في ظلّ غياب منظومة تربويّة من شأنها تدبير هذه السلوكات (غياب تكوين المعلّمين والإداريّين في هذا الميدان). ويؤدّي غياب هذه المنظومة إلى ضعف أداء المعلّمين المهنيّ لتمكينهم من إدارة الصفّ الدراسيّ، وتدبير المشكلات السلوكيّة. وهو ما يفاقم معاناة المعلّم في الصفّ الدراسيّ، ويقلّل من حافزيّته تجاه المهنة، ومن مردوديّته في العمل.

تقييم التعليم

إلامَ تحتاج المؤسّسات التعليميّة لتقييم أدائها؟

لا بدّ من التفريق بين التقييم الخارجيّ والتقييم الداخليّ (الذاتيّ). فتقييم المؤسّسة الخارجيّ تقييم تُجريه مؤسّسات وخبراء غير منتمين إلى المؤسّسة موضوع التقييم. أمّا التقييم الداخليّ، فهو التقييم الذي يُعدُّه وينفِّذُه القيّمون على المؤسّسة. وبصفة عامّة، فإنّ أنظمتنا التعليميّة بحاجة إلى خبراء وأكاديميّين متخصّصين في تقييم المؤسّسات التعليميّة، حتّى نحصل على معطيات موضوعيّة حول تسطير الأهداف والبرامج وتنفيذها وتحقيق النتائج المرجوّة. من هنا، على المؤسّسة التعليميّة أن تُخضَع لتقييمين: خارجيّ استراتيجيّ كلّ خمس سنوات، وداخليّ سنويًّا، لمراجعة الأهداف والتصويب والتعديل المستمرّ.

وبشكلٍ عامّ، التقييم عمليّة معقّدة، فهو بحاجة إلى حوارات مستمرّة بين أطراف العمليّة التعليميّة، ومراجعة الأهداف، وتواصل مُستمرّ مع الأهل. والأهمّ تمكين المدير وإعطائه استقلاليّة وفترة لمعرفة الإشكاليّات، ومن ثمّ تحديد الأهداف وبناء الخطّة من متطلّبات المؤسّسة الواقعيّة. بالإضافة إلى متابعة صيرورتها العمليّة، لا الاكتفاء بنتائجها، من أجل التعرّف إلى مكامن الضعف، لغرض التطوير المُستمرّ؛ أي، وبكلمة أدقّ، متابعة انعكاس تحقُّق أهداف المؤسّسة وغاياتها على ممارسات المعلّم داخل الغرفة الصفّيّة، والذي عليه أن يكون شريكًا رئيسًا في عمليّة التقييم، ومتابعتها، وتنفيذها بطبيعة الحال.

الواضح أن تقييم المؤسّسة عمليّة معقّدة ومركّبة، فهل يمكن للمدارس الرسميّة أو الحكوميّة أن تؤدّي التقييم الذاتيّ لتطوّر من أدائها؟ وهل يمكن تعميم تجربة أو سياسة تقييم مؤسّسة ربحيّة على أُخرى غير ربحيّة؟

في ما يتعلّق بالشقّ الأوّل إجابتي واضحة: إذا وجّهت الحكومة الراشدة بالتقييم الخارجيّ والداخليّ ضمن استراتيجيّتها، ووضعت شروط إنجاز ذلك وتنفيذه، وإذا قدّرت الإدارة المدرسيّة أهمّيّة توجيهات الحكومة، ولا سيّما تأثير التقييم المنهجيّ في النتائج، وضرورة توفير عمليّة تكوين مستمرّة وتنفيذها، والعمل الجماعيّ داخل المؤسّسة، فمن الممكن جدًّا تحقيق عمليّة تقييم ذاتيّة وناجعة للتطوير والتحسين.

أمّا في ما يتعلّق بالشقّ الثاني، فبالنسبة إلينا في المغرب، من الصعب أن يكون التقييم موضوعيًّا، نظرًا إلى تداخل المصالح. يظهر ذلك جليًّا في المؤسّسات التعليميّة الخاصّة، حيث يفتقر المدرّسون فيها إلى التكوين، ولا سيّما في المناطق النائية التي تمثّل غالبية المدارس الخاصّة في المغرب. كما أنّ جُلّ المباني غير ملائمة للتدريس مقارنة بالمؤسّسات الحكوميّة، ومؤسّسات البعثات، وبعض المؤسّسات الخاصّة المتواجدة في المراكز أو المدن الكبرى. ومع ذلك، نجد أنّ الوزارة الوصيّة على قطاع التعليم تشجّع الأسر على التوجّه نحو التعليم الخاصّ. إذًا، ما الذي يجعل الأهل يُدرّسون أبناءهم في المدارس الخاصّة؟ كما ذكرنا سابقًا، الدولة تشجّع الأسر على التوجّه نحو المدارس الخاصّة، بالإضافة إلى أسباب اجتماعيّة تتجلّى في البحث عمّا يسمّى بالارتقاء الاجتماعيّ المفترَض، والذي يعبِّر عن رغبة

بعض الأُسر في تعليم أبنائها مع أبناء من مستوى اقتصاديّ مرتفع، وهذا الجانب اجتماعيّ يطغى على الجانب التربويّ.

وإجابة على السؤال، علينا أن نفهم مثلًا أنّ نتائج تقييم المؤسّسات التعليميّة على الصعيد الدوليّ هي تقريبًا متساوية بين المدارس الحكوميّة والخاصّة. يعود ذلك إلى سياسات المدارس الخاصّة باستقطاب الطلبة المتفوّقين. وعليه، لا تبذل المدارس الخاصّة جهدًا كبيرًا في تحقيق النتائج الدراسيّة، بينما يتركّز الاهتمام على رضا الطلّاب وآبائهم ومراقبتهم سلوكيًّا وأخلاقيًّا. والأمر المثير هنا هو التقصير في التقييمين الخارجيّ والداخليّ للمدارس الخاصّة والحكوميّة.

في كتابك المُشترك مع د. رولا قبيسي وأ. أمهال يوسف "الممارسات المهنيّة للمدرّسين: بين النظريّة والتطبيق"، والذي صدر حديثًا عن إصدارات ترشيد التربويّة، تُناقش فكرة أنّ التعليم والتقييم عمليّة واحدة، وتتحدّث عن تقييم الهادف إلى تطوير أداء المتعلّم وإشراكهِ في العمليّة التعليميّة. شاركنا توضيحك لهذا المفهوم المثير للاهتمام.

شهد الميدان التربويّ العالميّ تغيّرات جذريّة في العشرين سنة الأخيرة، منها انزياح التعليم من تعليم معارف إلى تعليم كفايات، ومن تمركُز عمليّة التعليم حول المعلّم باعتباره مصدرًا للمعرفة وفاحصًا لها، إلى تمركُزها حول المتعلّم.

هذه التغيُّرات في عمليّة التعليم فرضت مباشرةً تغيُّرات في عمليّة التقييم. تطوّرت عمليّة التقييم من عمليّة خطّيّة ثنائيّة، إلى شبكة واسعة مركَّبة ومُستمرّة. يكتسب الطالب الكفايات والمهارات الآن في صيرورة تعلّمهِ، ولديهِ الأدوات لفحصها وتطويرها بالتدريب على ما يضعف منها لديه. مثال توضيحيّ على ذلك، بدلًا من حفظ تلقينيّ مجموعة معلومات يفحصها اختبار، بات لدينا مجموعة من الكفايات والمهارات التي لا تُختبَر بامتحانٍ، وإنّما بعمليّة تقييم متجاوِرة مع عمليّة التعلّم، حيث يفحص المتعلّم باستمرار تمكّنهُ من اكتساب المهارة ومراحل تطوّر هذا الاكتساب لديه بتيسير المعلّم.

هنالك صورة مثاليّة لفكرة "الطالب يقود تعلّمه"، بينما هنالك شكوى حقيقيّة من المعلّمين من غياب دافعيّة المتعلّمين. ماذا تقول بغياب دافعيّة المتعلّم؟

أريد أن أطرح السؤال بطريقةٍ مختلفة، هل كانت الدافعيّة قديمًا موجودة عند الطلبة والآن تلاشت؟ ببساطة، أنا أعتقد أنّه منذ وقتٍ طويلٍ، تشكّل الدافعيّة تحدّيًّا دائمًا في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة. وعلى الرغم من أنّ هناك تغيُّرًا في طرق التعليم والوسائل والأدوات البيداغوجيّة، إلى جانب تبنّي نظريّات جديدة وإدماج تكنولوجيّات التعليم، وتغيُّر في مفاهيم التدبير والإدارة الصفّيّة، من مفاهيم قديمة تستند إلى الضبط وممارسة السلطة، إلى مفاهيم وممارسات أكثر رحابة، إلّا أنّ المشكلة في كلّ ما سبق، أنّ المعلّم لم يتلقَّ تكوينًا وتدريبًا شاملين وملائمين لكلّ هذه السياقات الجديدة، بما تشمله من مساحات واسعة من الوسائل والأدوات.

من هنا، أرى أنّ الدافعيّة لم تتغيّر بين الماضي والحاضر، بل ما تغيّر هو ضعف قدرة المعلّم على إدارة الصفّ، وعدم قدرته على مواكبة إيقاعات الجيل الجديد، ومستجدّات السياقات التربويّة، والتحوّلات الاجتماعيّة لدى الطلّاب والأسر والمجتمع بصفة عامّة. وفي سياق تختلف فيه الآراء، أعتقد أنّ هذا الأمر يحتاج إلى دراسة وفحصٍ، ولا سيّما أنّ الدافعيّة عامل مغيّر وديناميّ، يحتاج إلى تتبُّع وتقييم مُستمرّين.

التكنولوجيا في التعليم

هل حضور التكنولوجيا أو الذكاء الاصطناعيّ في الصفّ حميد دائمًا؟

سأقسِّم الجواب إلى قسمين:

بخصوص التكنولوجيا، وببساطة، لا أعتقد أنّنا نستطيع اليوم التخلّي عنها في الحياة. هنالك مهارات أساسيّة كالبحث والقراءة، ومهارات مختلفة أخرى، تقود إلى خلاصة تفيد بإيجابيّة توظيف التكنولوجيا في التعليم، وهذا ما لوحظ أيضًا في تجربة التعليم عن بُعد خلال فترة الجائحة. وفي ما يخصّ إدماج التكنولوجيا في التعليم، تجدر الإشارة إلى ضرورة توفير تكوين قبليّ مهمّ ضمن هذا السياق، من أجل توظيف ناجع لتقنيّات تكنولوجيّة تؤدّي دورًا في تحقيق الهدف التعليميّ.

أمّا عن الذكاء الاصطناعيّ، فإشكاليّاته كبيرة بأدواته الواسعة. والحقيقة أنّني لم أطوِّر موقفًا واضحًا من إدماجه أو توظيفه في التعليم، ولكنّني على دراية بأنّ بعض المؤسّسات في الغرب بدأت تُدرِّب المعلّمين من أجل إدماج أدوات الذكاء الاصطناعيّ للمساعدة ضمن أمور معيّنة، على غرار بناء خطط، وتحضير إجراءات الدروس.

أعترف أنّ عدم تطويري موقفًا كان لاحقًا لمرحلة تجريبيّة لأداء ChatGPT، وذهولي من أدائه الدقيق في البحث والمعالجة والتحليل في موضوع ضمن مجال تخصّصي. لكنّي، أُشير إلى وجود مشكلات أخلاقيّة محيطة بهذه الأدوات، والتي ستُشكِّل صعوبات كبيرة إن استُخدمت في غير سياقها. أركِّز هنا على أهمّيّة الديموقراطيّة ضمن سياقنا: تكوين إنسان حُرّ يحمل منظومة أخلاقيّة، ويمتلك مهارات تفكير ناقد. بهذا التكوين، نضمن توظيفًا إيجابيًّا خلّاقًا لأيّ أداةٍ كانت، من دون الخشية من سلبيّات استخداماتها.

وإلى جانب خوفي ونقدي الاستخدامات السلبيّة للذكاء الاصطناعيّ، أرى أنّ إحدى المشكلات التي نُقبِل عليها تتمثّل في تهديد هذه الأدوات وظائف ومهنًا مختلفة، ولا سيّما في دول غير ديموقراطيّة. الأمر الذي ينعكس مباشرةً وبوضوح على توزيع طبقيّ جديد لن يكون، بطبيعة الحال، في صالح الطبقتين المتوسّطة والدنيا.

في شهر شباط 2023، عقدتم، بالشراكة مع منهجيّات، مؤتمر "التربية في مرحلة ما قبل المدرسة: رهانات العرض والجودة"، ما الخلاصات التي توصّلتم إليها خلال المؤتمر؟ وما تقييمك تجربة منهجيّات في المؤتمر، وفي المشهد التربويّ العربيّ عامّةً؟

تقييم المؤتمر كان إيجابيًّا جدًّا، ولاحقًا لأهدافهِ التي ركّزت على أمور مختلفة، منها أهمّيّة الموضوعات المطروحة ومركزيّتها، إلى جانب التشبيك والتواصل بين المؤسّسات والأفراد. بالإضافة إلى النقاشات الخلّاقة وتقديم توصيّات تربويّة قابلة للتحقيق والتطبيق في المجتمعات العربيّة عامّةً، والمجتمع المغربيّ خاصّةً.

أمّا عن مشاركة منهجيّات، فكان لها دور رئيس في إنجاح المؤتمر وإثرائه والتشبيك بين المشارِكات والمشاركين. إلى جانب اطّلاع المدرسة العليا للأساتذة في الدار البيضاء على منهجيّة عمل منهجيّات المهنيّة والدقيقة؛ هذه الشراكة التي أسهمت في إثراء المؤتمر، أسهمت في الوقت نفسه، في نشر باحثين مغاربة في هذا العدد، لإيصال تجارب محلّيّة مختلفة وتعميمها، وتكوين نقاشات حولها عربيًّا. وهذا دور رأيتُ نفسي فيه جزءًا من المؤسّستين: أستاذًا في المدرسة العُليا، وعضوًا في الهيئة الاستشاريّة لمنهجيّات.

وبكلمة عامّة، أقدِّر تجربة منهجيّات بوضوح، فهي تجربة اختصاصيّة في الحقل التربويّ العربيّ، تُثريه بخبرات مهمّة. وهذا أمر ينقصنا في العالم العربيّ، تستحقّون عليه الثناء والتقدير.

ندوات منهجيّات الإلكترونيّة

منهجيات

www.manhajiyat.com