مقال

تعليـم الجغرافيـا من التلقيـن إلى التفاعـل

محمد فركال

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

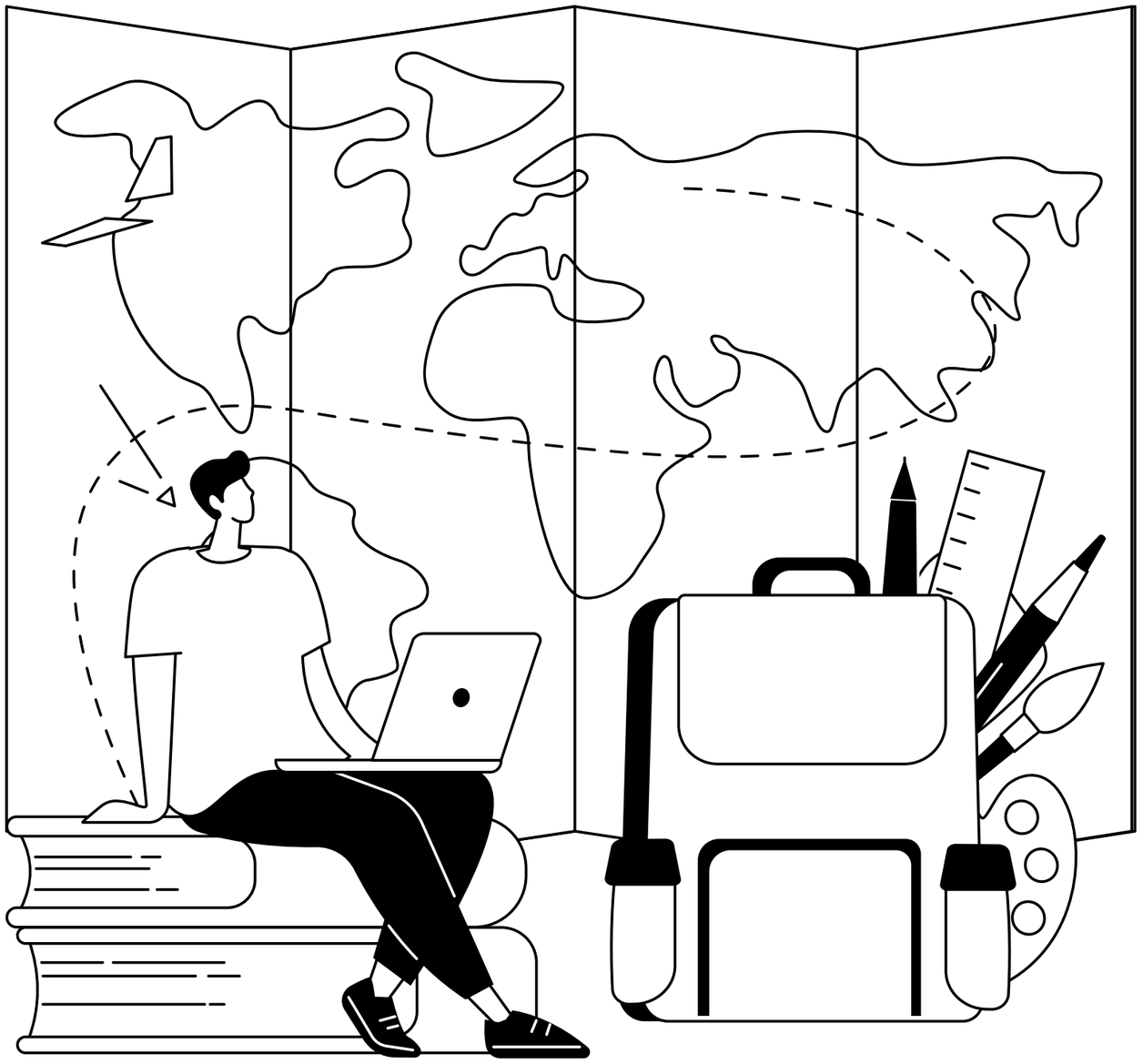
ذهبت الردود إلى ما كان يخشاه، إذ أخطأ تمامًا في توقّعاته، جهوده كانت لها تأثيرات سلبية، وانضباطهم وانتباههم مجرّد روتين فحسب، لقد فَهِم الآن لماذا يشعر بوجود مبدعين في فصله. وهكذا، تعلّم أهمّ الدروس المهنيّة في حياته؛ بإمكانه أن يكون شخصًا مجدًّا، أو أن تكون المادّة التي يدرّسها في غاية الأهمّيّة. لكن،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

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

واقع تعليم الجغرافيا وتحدّيات نمط التلقين

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

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



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

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

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

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

نحو تعلّم نشط وتفاعليّ لمادّة الجغرافيا

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

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

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

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

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

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

أنموذج تجربة في تعليم الجغرافيا تعليمًا تفاعليًّا

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

***

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

محمد فركال
أستاذ التعليم الثانويّ
المغرب

المراجع

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