منهجيات

العدد 15 - شتاء 2024

ملفّ العدد

تمكين المعلّم أوّلًا: بحث في عناصره، رؤًى في عقباته

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 المثريّة 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 مروان حسن، عبد الرحمن الشولي

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 2024.

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

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

كلمة العدد

تمكين المعلّم، تمكين الحياة

ملفّ العدد الخامس عشر من **منهجيّات** أوّلًا: "تمكين المعلّم"، موضوع شديد الأهمّيّة، نعتبره بابًا يُفتَح لملفّات تستكمل البحث والتعليق حول شأنٍ أساسٍ من شؤون تطوير التعليم في العالم العربيّ: فماذا يعني تمكين المعلّم؟ وهل هو سابق على بدء الممارسة التعليميّة، بما يعني مسؤوليّة الجامعات والمعاهد، أم هو عمليّة مستمرّة؟ ومن يتولّى مسؤوليّاتها من حيث الوقت المطلوب للتمكين المستمرّ، ومن حيث التكاليف؟

هذه الأسئلة تقابلها على الوجه الآخر أسئلة أكثر تعقيدًا، من مثل: هل حضور ورشات عمل ودورات تدريبيّة متناثرة وبما تيسّر، هو الشكل الأفضل لهذا التمكين؟ كيف يمكن للمعلّم تطوير أدائه ذاتيًّا في ظلّ وجود سياسات جامدة وقوانين متحجّرة قد تئد أيّ محاولة للتغير والتجريب عند المعلّم الفرد؟

وإبّان العمل على الملفّ والتعامل مع هذه الأسئلة، ومحاولة ترتيبها في حزمات يشكّل كلّ منها ملفًّا قائمًا بذاته، بدأت صور الأحداث في قطاع غزّة ترِد بعنفها المذهل ووحشيّتها. ومع الصور بدأت محاولة الفهم، وعادت الأسئلة ذاتها التي لم نجد إجابات عنها منذ أكثر من 100 سنة من تاريخ منطقتنا: لماذا يصرّ ساسة العالم "المتحضّر" (اقرأ المهيمِن) على عدم سماع سرديّاتنا ورؤية آلام ناسنا التي لا يتحمّلها بشر، على الرغم من أنّها هذه المرّة، وصلت إلى شوارعه مع مئات آلاف الناس الذين ملؤوا ساحات عواصمه لرفض المشاركة في المجزرة؟

كتب ماركيز رواية "قصّة موت معلن" بقسوتها، حيث أحدٌ لم يمنع الجريمة المعروف وقوعها. ونقرأ نسختها الواقعيّة الآن، في رسالة العزيزة أسماء مصطفى من تربويّات غزّة: "أنا ما زلت على قيد الحياة، مقطّعة أوصالي، جزء منّي في الشمال، وأطفالي في رفح، وأنا في خانيونس. لم يبق لنا بيت ولا مأوى، فقط مدارس الأونروا التي أصبحت مستباحة بشكل علنيّ، قصف جوّيّ ودبّابات... كلّ بشر يتحرّك إلى خارج المدرسة يتمّ إعدامه... رعب رعب رعب، تجويع وقتل وإبادة جماعيّة. دعواتكم لنا ولأهلنا. صار أكبر همّنا أن يطلع علينا نهار جديد نتنفس".

نحن في **منهجيّات**، وفي حدود إمكانيّاتنا واختصاصنا، بادرنا إلى اتّخاذ موقف من المجزرة؛ فأطلقنا مدوّنة غزّة وشعارها "أيّ شيء إلّا الصمت"، حيث تابعنا مع من استطعنا إليهم سبيلًا من معلّمات غزّة ومعلّميها، يوميّاتهم، ونشرناها، وترجمناها، وتعاونّا مع "صوت بودكاست" في نشرها بصيغة صوتيّة، وما زلنا. ونعمل الآن على ملفّ يتعامل مع مفاعيل هذه الجريمة لعدد الربيع، سننشر تفاصيله قريبًا، على أمل أن يكون أطفالنا في غزّة يومذاك، قد نالوا رفاهيّة النوم بلا أصوات الرعب، وبأملٍ في الاستيقاظ.

وبالعودة إلى ملفّ العدد، تمكين المعلّم، نقرأ فيه مداخلة عن استعمال الذكاء الاصطناعيّ في تمكين المعلّمين لدلال حمّودة؛ وتوصيّات لدعم المعلّمين في سعيهم للتطوير، لجمانة حزبون؛ ومطالعةً مختصّة عن الاتّباع والإبداع في التعليم، لوائل كشك؛ وبحث في العلاقة بين السياسات التعليميّة وممارسات المعلّم الفعّال، لمروان حسن؛ ومداخلة مفصّلة عن تمكين المعلّمين في أوقات الحروب، لهنادي نصر الله؛ وأسئلة ضروريّة حول سبل تمكين المعلّمين لمحمّد الزعبي؛ وتفصيلًا مهمًّا للتجربة السنغافوريّة في تطوير أداء المعلّمين، لعبد الله الدرايسة.

أمّا في المقالات العامّة، فنقرأ "نعم للاحتمالات: تغذية الابتكار بالتحوّل البيداغوجيّ في ممارسات المعلّمين" لمحمّد حمّور؛ و"مستقبل التعليم في ضوء استخدام الذكاء الاصطناعيّ" لسحر درويش؛ و"لنطلق العنان لقدرات الطلبة" لعلي أمين؛ و"فعاليّة استخدام الصفّ المقلوب" لمرسال حطيط؛ و"حصّة على خشبة المسرح" لصهيب زعارير؛ و"التعلّم الذاتيّ: من قدرات فرديّة إلى قيادة تحويليّة" لمايا عبّاس. كما نقرأ ترجمة لمقال "كيف يمكن لكتابة فلسفلتك التعليميّة ومراجعتها أن تغذّي ممارستك؟" إضافة إلى مقال مستند إلى إجابات المعلّمين في الدردشة بعنوان: "من سيتولّى مهمّة التعليم في غياب المعلّمين والمتخصّصين التربويّين؟" ولا ننسى المحاورة المهمّة مع الأستاذ رفعت صبّاح من فلسطين، إضافة إلى أبواب المجلّة المعروفة.

تمكين المعلّم أمر أساس في تطوّر المجتمعات، شرط أن تكون هناك مجتمعات لا تُحذَف من سجّلات قيد الحياة، شرط ألّا تصير أقصى الأماني النجاة والعيش كيفما اتّفق، شرط أن نتأكّد من أنّ حكاياتنا ستبقى مسموعة ومتناقلة على ألسنة أحيائنا.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
تمكين المعلّم أوّلًا: بحث في عناصره، رؤًى في عقباته

8 **تمكين المعلّمين في عصر الذكاء الاصطناعيّ: خارطة طريق القائد**
دلال حمّودة

12 **كيف نساند المربّي لتأدية دوره التربويّ مع الطلبة؟**
جمانة خروفة حزبون

16 **مهنة التعليم: اتّباع أم إبداع**
آراء وانطباعات في ضوء تجربة شخصيّة
د. وائل كشك

20 **إشكاليّات السياسات التعليميّة وتأثيرها في تنفيذ ممارسات المعلّم الفعّالة**
د. مروان أحمد محمود حسن

24 **دعم المعلّم في حالات الطوارئ**
هنادي هاني نصرالله

28 **كيف يؤتي تمكين المعلّمين أكُله؟**
محمّد تيسير الزعبي

32 **ترجمة الأقوال إلى أفعال: التجربة السنغافوريّة في التعليم**
د. عبدالله الدرايسه

مقالات عامّة

38 **نعم للاحتمالات: تغذية الابتكار بالتحوّل البيداغوجيّ في ممارسات المعلّمين**
محمّد حمّور

42 **مستقبل التعليم في ضوء استخدام الذكاء الاصطناعيّ**
سحر درويش

46 **لنطلق العنان لقدرات الطلبة**
علي أمين

50 **فعّاليّة استخدام استراتيجيّة الصفّ المقلوب في تنمية مهارات التفكير: مادّة التاريخ للصفّ الثانويّ الثالث أنموذجًا**
مرسال حطيط

54 **حصّة على خشبة المسرح**
صهيب زعارير

58 **التعلّم الذاتيّ: من قدرات فرديّة إلى قيادة تحويليّة**
مايا عبّاس

62 **كيف يمكن لكتابة فلسفلتك التعليميّة ومراجعتها أن تغذّي ممارستك؟**
كايسي دوجرتي

64 **من سيتولّى مهمّة التعليم في غياب المعلّمين والمتخصّصين التربويّين؟**
منهجيّات

أبواب المجلّة

70 **مفهوم تربويّ**
التعليم التأمّليّ

72 **تقرير حول التعليم**
تقييم عمل اليونسكو في مجال تطوير المعلّمين

74 **بروفايل**
جمعيّة مركز إبداع المعلّم

76 **كتب تربويّة**
الممارسات المهنيّة للمدرّسين: بين النظريّة والتطبيق

78 **اقتباس تربويّ**
إعداد المعلّم: التعليم البنائيّ والنظريّة البنائيّة في تطوير التعليم

80 **محاورة**
د. رفعت صبّاح

منهجيات

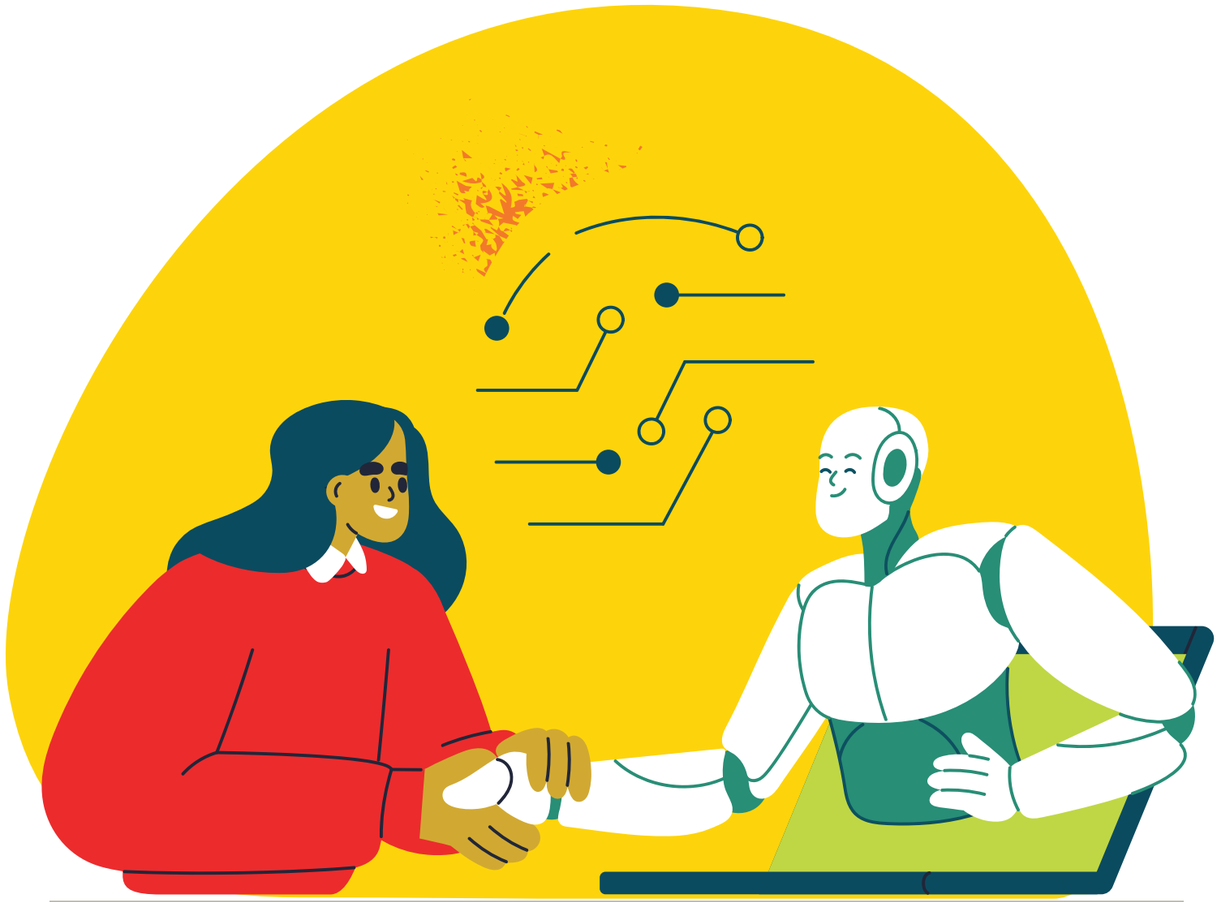
ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

ملفّ العدد

تمكيـن المعلّمين في عصر الذكاء الاصطناعـيّ: خارطة طريـق القائد

دلال حمّودة



أثّر ظهور الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، وأصبح محلّ نقاش في المحادثات المنعقدة حول الاضطرابات المتّصلة بالتعلّم اليوم. ناقش Gates (2023) في البثّ الصوتي Unconfuse Me رؤيته حول الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، ووصفه بـ"معلّم المدرسة الثانويّة الرائع"، فهو لا يحلّ محلّ المعلّمين، بل يدعمهم ويجعلهم "مركز الفصل الدراسيّ". أصبح هذا الرأي شائعًا، ولكنّه يتطلّب دورًا واضحًا للمعلّمين في عمليّة صناعة القرار. ولمّا كان الشيء الوحيد الثابت في الوجود هو التغيير، فلا بدّ من أن يطال التغيير المجال الأهمّ في الحياة، وهو التعليم.

من هنا، يجب على جميع المعنيّين بالتعليم أن يسعوا جاهدين إلى فهم التغيير الحاصل فيه وتأثيره وتوقّعه والاستعداد له. ذلك مسعى معقّد ومليء بالتحدّيات، ويتطلّب مشاركة صنّاع القرار وأصحاب المصلحة، وغالبًا ما يكون محفوفًا بالتوتّر. ففي العديد من المنصّات الرئيسة التي تناقش التعليم اليوم، بدأ صانعو السياسات والخبراء بإعادة تعريف الغرض من التعليم اليوم. هذه نقطة بداية مهمّة، والتعريف الذي أتبنّاه يُختصَر في أنّنا نعلّم لضمان قدرة الأجيال القادمة على التطوّر والابتكار في رحلتنا المشتركة، للإسهام في مستقبل أفضل، وأكثر سلامًا واستدامة وعدالة.

في هذا المقال، نسلّط الضوء على مجال محدّد للغاية، يتمثّل في ما قد يعنيه هذا المسعى من التطوّر والابتكار بالنسبة إلى المعلّمين، ولا سيّما في ما يتعلّق بالتطوير المهنيّ، مركّزين في ذلك على الخطوات اللازمة لتحقيق التغيير المرجوّ في العمليّة التعليميّة، من ناحية توظيف الذكاء الاصطناعيّ، ودور المعنيّين بالتعليم في المدارس في تمكين المعلّمين من تحقيق ذلك.

الذكاء الاصطناعيّ في التعليم بين الواقع والمأمول

دائمًا ما تُكلَّف المدارس والمعلّمون بمهمّة "التعليم من أجل المستقبل"، أي التعليم وفق المُتوقَّع. لكن، ما معنى ذلك بالنسبة إلى المعلّمين، من حيث تعلّمهم واستعدادهم؟ تتطلّب هذه المهمّة من المعلّمين الوثوق بما يقدّمونه وإدراكهم نتائجه، كما يتطلّب تمكين المعلّمين. ومع ذلك، عندما يتعلّق الأمر بالتكنولوجيا والأدوات التعليميّة، غالبًا ما يُحدَّد ما على المعلّمين فعله، بدلًا من تمكينهم، ويُركَّز على الأداة، بدلًا من المنهجيّة التعليميّة. وبالتالي، تصبح التكنولوجيا الجديدة تجربة فاشلة، بدلًا من أن تسهم في تحسين جودة التعلّم. أجرى Celik وآخرون (2022) مراجعة شاملة للبحوث المعنيّة بمستقبل الذكاء الاصطناعيّ، والتحدّيات التي يفرضها أمام المعلّمين، معتبرين أنّ إدماج الذكاء الاصطناعيّ الناجح في التعليم يقتضي من أصحاب المصلحة، ولا سيّما المعلّمون، المشاركة في إنشائه وتطويره ودمجه.

اتّفق مختلف الخبراء والمعلّمين الذين شاركوا في مؤتمر WISE 11 الأخير الذي عُقِد في الدوحة، بعنوان: "الطلاقة الإبداعيّة: ازدهار الإنسان في عصر الذكاء الاصطناعيّ"، على شيء واحد، وهو أنّ الذكاء الاصطناعيّ لن يحلّ محلّ المعلّمين، ولكنّه سيجعل خرّيجي المستقبل مستهلكين سلبيّين أو منتجين إبداعيّين. وأشار Hamilton وآخرون (2023) إلى أنّه مع تزايد قدرة الذكاء الاصطناعيّ على تنفيذ العمليّات العقليّة، قد يضعف حافزنا على التعلّم والنموّ، معتبرين أنّ الخطر الجسيم يكمن في أن نصبح غير متعلّمين، ومنفصلين عن المستقبل. هذا توقّع قاتم، لكن تمكننا رؤية ذلك يحدث بالمعطيات الحاليّة. ومن هنا، يكون من دورنا، كوننا قادة مدرسيّين، معالجة ذلك، بدءًا من الاعتراف بأنّ النتيجة تعتمد في المقام الأوّل على المعلّمين أنفسهم، وكيفيّة استخدامهم التكنولوجيا، وصولًا إلى وضع خارطة طريق تدعم تحويلهم إلى أصحاب قرار في كيفيّة الاستفادة من الذكاء الاصطناعيّ، لإحداث تحويل بالتعلّم والتعليم في مدارسنا.

الخطوة الأولى: تثقيف المعلّمين

على القادة التفكير في كيفيّة إشراك أعضاء هيئة التعليم في نقاش مفتوح حول المشهد المتغيّر، والدور الذي يؤدّيه الذكاء الاصطناعيّ فيه. كما تجب معالجة المخاوف التي قد تعتري المعلّمين، وعدم رغبتهم في النظر في التغيّرات التي تحدث بالضرورة، ثمّ توظيف التطوير المهنيّ لإثارة حماس المعلّمين،

بالشراكة بينهم والمدرّبين المتمرّسين في مجال التكنولوجيا في ورش العمل. يمكن التعاون مع مؤسّسة معيّنة، أو اختيار دورة، أو برنامج متاح بالفعل يلبّي احتياجات مؤسّستك، بدءًا من تدريس تاريخ الذكاء الاصطناعيّ، وتطوّره إلى النظر في كيفيّة عمله، وتعلّم كيفيّة استخدامه، حتّى تصبح جزءًا من تطويره. في كازاخستان، أشار وزير العلوم والتعليم العالي Sayasat (2023) إلى أنّ شراكتهم مع Coursera؛ لتوفير التطوير المهنيّ للمعلّمين في مجال الذكاء الاصطناعيّ في البلاد، كانت سببًا رئيسًا في دمج أدوات الذكاء الاصطناعيّ في التعلّم دمجًا ناجحًا، ومشاركة المعلّمين والطلّاب باستخدامها استخدامًا إيجابيًّا. وما يثير الإعجاب هو المناقشات والمساعي حول كيفيّة دمج اللغة الكازاخستانيّة مع الذكاء الاصطناعيّ، وهذه ليست خطوة يمكن أن تحدث من دون إدماجها الناجح في التعلّم على مستويَي المدرسة والجامعة.

وعليه، يجب البدء بتثقيف المعلّمين وتوفير دورات تدريبيّة لهم حول الذكاء الاصطناعيّ. كما يجب أن يكون ذلك هدفًا لتطوير جميع المعلّمين تطويرًا مهنيًّا، لسدّ الفجوة بينهم ومستخدمي الذكاء الاصطناعيّ، فضلًا عن ضرورة منحهم الثقة والمعرفة اللازمتين للتعرّف إلى أدوات الذكاء الاصطناعيّ، كأدوات تمكين في ترسانتهم، لا كأسلحة تُستخدَم ضدّهم. وفي هذا السياق، دعا فليب تشيلد، الشريك في شركة McKinsey & Company، إلى بدء استخدام التكنولوجيا المصمّمة للمعلّمين، مشيرًا إلى دراسة حالة، أدّى فيها التركيز على التكنولوجيا الموجَّهة إلى الطلبة، إلى الفشل: حاسوب محمول لكلّ طفل، وشراكة LAUSD مع Apple وPearson، حيث يسلّط كلاهما الضوء على أنّ عدم البدء بتكنولوجيا المعلّم ونقص الاهتمام والثقة بالتدريب، سيؤدّيان حتمًا إلى الفشل (Child, 2023).

الخطوة الثانية: تحديد التحدّيات

عندما يكتسب المعلّمون المعرفة، يحين الوقت للنظر في الروابط المتعلّقة بأصول التعليم. ومن هنا، يكون الهدف الرئيس للتطوير المهنيّ، معالجةَ التحدّيات التي تواجه عمليّة التعلّم، والاجتماع بالمعلّمين بانتظام، للتعبير عن العقبات التي واجهوها في الصفّ، أو التحدّيات التعليميّة الملاحَظة لدى الطلّاب، وهو أمر ضروريّ لتحقيق ذلك. كما أنّ بدء المحادثة من منظور تربويّ أمر ضروريّ، إذ لا بدّ من التعرّف إلى ما يلزم للتعلّم على مستوى التربية. الأمر الذي يَحُول دون أن تكون أدوات التكنولوجيا مجرّد هدف، ويعاد تركيزها على عمليّة التعلّم، حيث يجب أن تكون. البداية تكون من الفصل الدراسيّ والمعلّم، ثمّ إشراك خبراء وفنّيّي تكنولوجيا المعلومات، بوصفهم أفرادًا قادرين على تقديم رؤى حول كيفيّة معالجة مشكلات محدّدة. إحدى هذه المشكلات أو التحدّيات عنصر الوقت، حيث يمثّل الوقت تحديًّا، كما هو الحال مع الطلب المتزايد على الأعمال الورقيّة والخطط الكتابيّة. فالتعلّم عمليّة معقّدة، ودور المعلّم، كونه ميسّرًا، أمر حيويّ. يمكن للذكاء الاصطناعيّ مساعدة المعلّمين في التخطيط والتصميم، بإعداد فعّاليّات تعليميّة شاملة تضمّ إنشاء مجموعات، واقتراح أسئلة توضيحيّة، واقتراح تقييمات بسيطة، وغير ذلك، ممّا يمنح المعلّم الوقت للتركيز على إثراء الإبداع، والابتكار في الفعّاليّة ذاتها.

أمّا التحدّي الآخر فيكمن في جدولة التغذية الراجعة، وتقديمها في الوقت المناسب. على سبيل المثال، يمكن توظيف Khanmigo، وهي منصّة للتدرّب على الكتابة، لتقديم تلميحات واقتراحات للطلّاب أثناء كتابتهم، فتزوِّد المنصّة الطلبة بتغذية راجعة تعزِّز لديهم مهارة الإبداع في التعبير الكتابيّ.

الخطوة الثالثة: تحديد أدوات واضحة

بعد تحديد المخاوف، يتعيّن اختيار أداة أو أداتين، بالاتّفاق مع المعلّمين. وهنا، يأتي دور خبراء التكنولوجيا للعمل مع المعلّمين على اختيار الأدوات المتاحة والقابلة للتوسيع وسهلة الاستخدام والمناسبة من حيث التكلفة. قد يكون التركيز على كيفيّة التأقلم مع الفروق الفرديّة بين الطلّاب مثالًا على ذلك، إذ غالبًا ما يواجه المعلّمون صعوبة في تنظيم الوقت لتكييف موارد التعلّم بما يناسب مهارات الطلّاب وقدراتهم اللغويّة المختلفة مثلًا، سعيًا إلى تحقيق التعلّم والوصول إلى أهدافه الرئيسة، من دون المساس بالمفهوم العام للوحدة أو الدرس. تُعدّ Diffit أداة تعليميّة تعتمد على الذكاء الاصطناعيّ، وتساعد المعلّمين في إنتاج موارد تسهم في تكييف المادّة التي يختارها المعلّم. يساعد توفير مثل هذه الأداة للمعلّمين على معالجة هذا الأمر والشعور بثقة أكبر.

الخطوة الرابعة: قياس تأثير الأدوات المختارة في تعلّم الطلبة

يحدّد التقييم التحسين المستدام، فعندما يجري المعلّم تجربة باستخدام أداة محدّدة لهدف محدّد، يكون النظر إلى تأثيرها في الطلّاب بطريقة منهجيّة وصحيحة أمرًا بالغ الأهمّيّة لاتّخاذ القرارات. نحن نتعلّم بشكل أفضل بالعمل والتأمّل، ويمكننا

التعليم بمجرّد أن يصبح ذلك نهجًا نظاميًّا في خطط تطويرنا المهنيّ في المدارس.

تسهم تحليلات الذكاء الاصطناعيّ المدمجة في الأدوات في قياس تعلّم الطلّاب وأدائهم. فحيازة المعلّم بيانات حول تعلّم الطالب ومستواه وسرعته وسلوكه، يعينه على التعرّف إلى الثغرات، ومعالجتها في الوقت المناسب. كما يعينه، في بعض الأحيان، على تحليل المعايير في الخطوة الثالثة.

الخطوة الخامسة: منح المعلّمين صلاحيّات صناعة القرار

بعد إكمال دورة التعلّم وتحديد الأهداف والتنفيذ والقياس مرّة واحدة، يُدعَى المعلّمون إلى تحديد المجموعة التالية من الأولويّات، وتصميم دورة التطوير المهنيّ. من هنا، يعدّ النظر في التطوير المهنيّ فرصة أمام المعلّمين للتعبير عن مخاوفهم والمشاركة في تحديد الاحتياجات المستقبليّة، ودراسة القضايا العاجلة، والمشاركة في تصميم خارطة الطريق لقيادة التعلّم وتنفيذها، لضمان تحقّق النتائج المرجوّة. كما يضمن هذا النهج قبول المعلّمين الأدوات المختارة، للحدّ من عدم مشاركتهم في المبادرة واستخدامها. وعليه، فمبادرة التطوير المهنيّ الناجحة هي التي تبدأ على أرض الواقع في الفصول الدراسيّة، وتعود لقياس الأثر في الفصول الدراسيّة؛ حيث يجب أن تكون.

دلال حمّودة
مديرة القسم الثانويّ في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
قطر

المراجع

- Celik, Dindar., et al. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research. *TechTrends.* 66. 616–630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y
- Child, F. (2023, November). *From Hype to Reality: Unleashing AI's Potential For System Transformation.* WISE 11.
- Gates, Bill. (2023, August 10). *Can AI Help Close the Education Gap?* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=X2oF8oZopdA
- Hamilton, A., Wiliam, D., and Hattie, J. (2023, August). The Future of AI in Education: *13 Things We Can Do to Minimize the Damage.* https://doi.org/10.35542/osf.io/372vr
- Sayasat, N. (2023, November). *The role of Policymakers in Fostering Responsible and Effective AI in Education.* WISE 11.

كيف نساند المربّي لتأدية دوره التربويّ مع الطلبة؟

جمانة خروفة حزبون

يعدّ دور المربّي/ المعلّم مكوّنًا مركزيًّا لنجاح عمليّة التربية والتعليم في أيّ مرحلة تعليميّة. لذلك، ينبغي على النظام التربويّ في الدولة، بمختلف مستوياته، منح جُلّ اهتمامه لهذا الدور، كي يؤدّي المربّي دوره بجودة عالية. وبالتالي، يتحقّق النهوض في المجتمع كلّه، بالاستثمار بجودة التربية ونوعيّة التعلّم والتعليم، والتي تُقدَّم لأفراده بمختلف المراحل. كما ينطبق ذلك، بصورة أو بأخرى، على عمليّة تمكين الأساتذة الجامعيّين في مرحلة التعليم العالي.

يسلّط هذا المقال الضوء على الكفايات المحوريّة التي يحتاج إليها المربّي لتحقيق دوره في عمليّة تربية الطلبة وتعليمهم بفعّاليّة، ويوضح المتطلّبات التي يجب توفيرها له ليؤدّي دوره بكفاءة عالية.

الكفايات المحوريّة التي يحتاج إليها المربّي

يُبنى الدور الإيجابيّ الفعّال للمربّي في تربية الطلبة وتعليمهم على مجموعة كفايات يجب أن يمتلكها. تُمثِّل هذه الكفايات متطلّبات محوريّة لأداء دوره التربويّ والتعليميّ بجودة عالية، ويمكن إجمالها في ما يلي:

الدافعيّة الداخليّة

يجب أن يكون المربّي مندفعًا داخليًا لمهنة التعليم، أي يختارها لرغبة داخليّة ذاتيّة عنده، وليس لأيّ مميّزات أخرى تقدِّمها المهنة. مثل توفّر عطلة صيفيّة سنويّة مدفوعة الأجر لشهرين، وساعات دوام يوميّة قصيرة، مقارنة بالوظائف الأخرى وغيرها. لذلك، يحتاج الطالب الذي يريد أن يتخصّص في المجال التربويّ في الكلّيّات والجامعات، إلى أن يمرّ بعمليّة إرشاد مهنيّ سابقة. بالإضافة إلى ضرورة جلوسه لمقابلة شخصيّة تتضمّن فحص مدى تحقّق هذا البعد لديه، ومدى امتلاكه بعض خصائص الشخصيّة الملائمة. هذا مطلب أساس سابق لقبوله في التخصّص، حتّى لو استوفى جميع شروط القبول الأخرى، حيث يعدّ هذا البعد أساس الانطلاق لبناء ذاته المهنيّة مربيًّا خلال سنوات الدراسة وما بعدها.

الخصائص الشخصيّة الملائمة

ينبغي أن يتحلّى المربّي بخصائص شخصيّة تناسب مهنة التعليم، من أهمّها حيازته المهارات القياديّة والإداريّة، والثقة بالنفس، والاتّزان الانفعاليّ، وضبط الذات، وقبول النقد البنّاء، والتواصل الفعّال، والانضباط مع المرونة، والمثابرة لتطوير الأداء. فضلًا عن الإيمان بمبدأ التعلّم عمليّةً مستمرّة مدى الحياة، يسعى وفقها إلى تطوير ذاته مهنيًّا والتأمّل في ممارساته التربويّة والتعليميّة. كما يُفترَض بالمربّي أن يكون واعيًا بنقاط القوّة المهنيّة والشخصيّة لديه، وبالتحدّيات التي يواجهها، فيعمل دائمًا على تطويرها. بالإضافة إلى إيمانه بأنّ التعلّم عمليّة متبادلة ما بين المعلّم والطالب، فيتبادلان الخبرات والمعرفة.

التأهيل العلميّ في مجال التخصّص

يُفترَض بالمربّي أن يكون حاصلًا على الدرجة العلميّة المطلوبة في التخصّص الذي يُعلِّمه، كاللغة العربيّة أو الرياضيّات أو الفنون، من جامعة أو كلّيّة معترَف بها في الدولة. بالإضافة إلى التأهيل التربويّ، حيث يكون متمكِّنًا من مختلف أبعاد التخصّص على المستويين النظريّ والتطبيقيّ. فالمربّي المتمكِّن من محتوى تخصّصه، يستطيع تخطيط الخبرات التعلّمية والتعليميّة تخطيطًا فعّالًا وسلسًا وقابلًا للفهم والنقل، من سياق إلى آخر.

التأهيل التربويّ المناسب والتدريب العمليّ الكافي

يجب أن يحصل المربّي على التأهيل التربويّ اللازم، بحسب المرحلة العمريّة التي سيعمل معها، وأن يفهم خصائص الطلبة النمائيّة في هذه المرحلة ومتطلّباتها. بالإضافة إلى آليّات التعلّم

والتعليم التي تناسب أساليب تعلّم الطالب في هذه المرحلة العمريّة، وآليّة تنفيذ التعلّم النشط المنسجم مع متطلّبات العصر، أي التعلّم الذي يكون فيه الطالب باحثًا نشطًا، يتعلّم بالممارسة والمرور بخبرات ذاتيّة، بينما يكون دور المربّي فيه ميسِّرًا عمليّة تعلّم الطلبة، ومساندًا لهم بحسب الحاجة. بالإضافة إلى ذلك، من الضروريّ أن يتحلّى المربّي بمهارات تخطيط التعلّم وتنفيذه وتقييمه، داخل الصفوف وخارجها، وآليّات التخطيط المنهجيّ بمختلف مستوياته (السنويّ، والفصليّ، واليوميّ...الخ) بما يتناسب مع المادّة التي يُدرِّسها. كما يجب أن يكون المربّي حاصلًا على شهادات التدريب العمليّ في المدارس، وعلى تغذية راجعة من معلّميه. الأمر الذي يُسهِم بتطوير أدائه المهنيّ كثيرًا.

التطوّر المهنيّ - الذاتيّ

يجب أن يسعى المربّي دائمًا إلى تطوير ذاته مهنيًّا وفق مجالات متعدّدة، مثل الدورات التدريبيّة التربويّة، أو الدورات ذات العلاقة بالتخصّص العلميّ الذي يُدرِّسه، أو المتعلّقة بموضوع تخصّصه وكيفيّة تعليمه داخل الصفوف، وذلك تحت إشراف ذوي الاختصاص في المدرسة ومتابعتهم، لإتاحة الفرص أمامه للتعلّم بالعمل والتأمّل العميق في الذات والممارسات المهنيّة. كما يتيح تفعيل مجتمعات التعلّم داخل المؤسّسات التربويّة والمدارس، أو عبر المواقع الإلكترونيّة المتخصّصة، فرص تبادل الخبرات التربويّة والتعليميّة والعمل على تطويرها. وغير ذلك من المجالات ذات الصلّة التي تسانده في عمليّة تطوير ذاته مهنيًّا، بحيث ينعكس ذلك إيجابًا على جودة عمليّة تعلّم طلّابه وتعليمه.

المتطلّبات الواجب توفيرها للمربّي

تقع على عاتق الدولة ونظامها التربويّ مسؤوليّة توفير مجموعة من المتطلّبات التي تُسهِم في مساندة المربّي في عمليّة تكوينه المهنيّ، ممّا يؤدّي في النهاية إلى وجود معلّمين قادرين على قيادة دورهم بفعّاليّة في عمليّة تربية الأجيال القادمة وتعليمها، مندفعين داخليًّا إلى هذا الدور، ومحقّقين الأمان الوظيفيّ والكرامة الإنسانيّة في المجتمع. في ما يلي نعرض أبرز هذه المتطلّبات:

تعليم جامعيّ ذو جودة عالية وعمليّة

من حقّ المربّي أن ينال تعليمًا جامعيًّا ذا جودة عالية، يسهِم بتأهيله معلّمًا قادرًا على تأدية دوره على أكمل وجه. يمكن تحقيق ذلك ببناء برامج تأهيل المعلّمين في الكليّات والجامعات التربويّة، بما يضمّن تعرّضه لمجموعة مساقات متنوّعة وشاملة ومتكاملة ومدروسة بدّقة، تُسهِم في تمكينه من أن يكون خرّيجًا قادرًا على تطبيق مهمّته تطبيقًا فعّالًا في الميدان التربويّ، وليس مجرّد مطّلع على محتوى نظريّ لا يعينه في الحياة العمليّة. كما تتضمّن جودة التعليم الجامعيّ توفّر محاضرين مختصّين بمجاله على الصعيدين النظريّ والعمليّ، لقيادة المساقات التي يتعرّض إليها المربّي في المستقبل بجودة عالية، ومساندته في بناء خبراته التربويّة النظريّة في سياق تطبيقيّ عمليّ.

المساندة المهنيّة

تنبغي مساندة المربّي في الروضات والمدارس في عمليّة التطوّر المهنيّ المستمرّ، ولا سيّما في بداية عمله في التربية. يتمّ ذلك بتوفير نظام إشراف مناسب من حيث نوعيّته ومدّته، ممّا يدعمه في عمليّة التأمّل الذاتيّ بممارساته المهنيّة، والانطلاق منها في عمليّة التطوّر المهنيّ المبنيّ على الأداء، بمساندة المشرف المختصّ في المدرسة. وهنا، تبرز الحاجة إلى أن يكون المشرف مختصًّا ومؤهّلًا تربويًّا وصاحب خبرة ميدانيّة تمكنّه من تأدية هذا الدور بمرونة وإتقان. كما يحتاج المربّي إلى متابعة عمليّة التطوير المهنيّ، حيث العالم اليوم والأبحاث والدراسات التربويّة في تطوّر دائم لا يتوقّف، فتنبغي عليه مواكبة هذا التطوّر بالبحث والتقصّي والتعلّم المستمرّ.

يتحقّق ذلك عندما تتيح المدرسة أو وزارة التربية والتعليم أو المؤسّسات التربويّة في الدولة الفرصَ أمام المربّي للمشاركة بالدوّرات والورشات التدريبيّة، وإجراء أبحاث تطبيقيّة وتربويّة، بحسب المرحلة العمريّة التي يعمل معها والموضوع الذي يُدرِّسه. بالإضافة إلى متابعة آخر المستجدّات والدراسات العالميّة ونتائجها وفق هذا السياق، وتبادل الخبرات مع المربّين الآخرين في المجتمع المحلّي والعالميّ. يحتاج كلّ ذلك إلى تنسيق تربويّ وتخطيط استراتيجيّ تعقده الجهات المختصّة في الدولة، لتوفير هذه المجالات والمؤسّسات ومراكز الدراسات التربويّة، وتخصيص الوقت والتمويل والبرامج اللازمة لتنفيذها.

ظروف بيئيّة تعلّميّة مواتية

تتطلّب تأدية المربّي دوره بكفاءة توفّر الظروف البيئيّة، الماديّة والبشريّة، المناسبة لأماكن التعلّم، سواء أتمثّل ذلك في مواصفات الغرف الصفّيّة ومرافق المدرسة المختلفة، أم في توفّر التجهيزات والمواد التربويّة اللازمة، بقدر متناسب مع متطلّبات تعلّم المنهاج وعدد الطلبة في الصفّ الواحد. كما يتطلّب ذلك إعداد الجداول الزمنيّة الأسبوعيّة لحصص المربّي وأنشطته إعدادًا ملائمًا ومدروسًا بدقّة، فلا تكون هذه الجداول مرهقة له، بل تتضمّن فترات راحة للتخطيط المنهجيّ والتحضير لخبرات التعلّم، فضلًا عن فترات التطوير المهنيّ.

أمّا في ما يتعلّق بالبيئة البشريّة، فتشمل عدد الطلبة المناسب داخل الصف، حيث تتاح الفرص للتعلّم النشط بخبرات تفاعليّة، ويُعطى المربّي فرصة لتقييم الطلبة تقييمًا مستمرًّا، ومتابعتهم متابعة فرديّة، مراعاةً لمبدأ الفروق الفرديّة بينهم. وهنا، تبرز الحاجة إلى توفّر مساعدي المربّي داخل الصفوف، ولا سيّما في الحالات التي تتضمّن دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصّة في الصفوف العادّيّة دمجًا أكاديميًّا. بالإضافة إلى توافر إشراف تربويّ مناسب ومساند للمربّي.

يستند كلّ ما ذُكِر إلى أساس جوهريّ، يتمثّل في توفّر مقرّرات دراسيّة (المنهاج المكتوب) متناسبة مع خصائص الطلبة النمائيّة وآليّات تعلّمهم في كلّ مرحلة عمريّة، من حيث المحتوى الذي تتناوله ومقداره وطريقة عرضه... فينطلق المربّي من هذه المقرّرات بعمليّة بناء خبرات المنهاج المُنفَّذ (المنهاج الفعليّ التطبيقيّ) المُقدَّم للطلبة.

تحقيق كرامة المربّي الإنسانيّة وتقديره المعنويّ والماديّ

كلّ إنسان يُعطي بضمير ودافعيّة وصدق، ويستمرّ بالعطاء المتميّز، يحتاج، في المقابل، نيل الاحترام والتقدير المعنويّ، إلى جانب التقدير الماديّ مطلبًا لاحقًا. فمهنة التعليم في واقعنا التربويّ الاجتماعيّ المُمارَس، ما زالت لا ترقى إلى التصنيف المهنيّ المنسجِم مع أهمّيّتها، كونها محورًا رئيسًا لبناء المجتمع كلّه. فما زال المربّي، في معظم الحالات، يناضل من أجل الحصول على حقوقه المختلفة، مثل الاحترام والتقدير المجتمعيّ والتربويّ، وأهمّيّة دوره وحجم الجهود التي يبذلها في بناء الأجيال (القيمة الاجتماعيّة والثقافيّة لمهنة التعليم المتناسبة مع أهمّيّتها). الأمر الذي يترتّب عليه عدم إتاحة الفرص أمامه للتطوّر المهنيّ بمختلف أشكاله، وعدم منحه السلطة والثقة والمسؤوليّة اللازمة لإدارة صفّه وطلبته. بالإضافة إلى ذلك، لا يتقاضى المربّي الدخل الشهريّ المناسب الذي يُتيح له إمكانيّة العيش بكرامة، وفق المتطلّبات الاقتصاديّة في الدولة، فيضطر إلى العمل في مجال آخر بعد ساعات الدوام المدرسيّ، ما يُنهكه بدنيًّا وذهنيًّا ونفسيًّا، ويؤثّر سلبًا في دوره مربيًّا فعّالًا، وفي حياته عامّةً.

* * *

حاول هذا المقال إلقاء الضوء على أبرز الأبعاد التي تشكِّل محاور مركزيّة لمساندة المربّي/ المعلّم وتمكينه من الخطوة الأولى، بعمليّة إعداده المهنيّ مربيًّا خلال دراسته الجامعيّة، إلى مساندته خلال ممارسة مهنته في الميدان التربويّ، بمختلف مؤسّساته ومحاوره، آخذًا بعين الاعتبار المتطلّبات التربويّة والثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والماديّة اللازمة، عواملَ جوهريّة مؤثّرة فيه.

نأمل أن نسعى معًا، بمختلف المستويات، إلى دعم المربّي، لزيادة كفاءته وفعّاليّة دوره بتربية الطلبة وتعليمهم. الأمر الذي يؤدّي في المحصّلة النهائيّة إلى النهوض بنوعيّة التربية والتعليم لأفراد المجتمع كلّه. وبالتالي، تحقيق مجتمع متكافل ومتكامل وناهض بمختلف أبعاده ومستوياته.

جمانة خروفة حزبون
مستشارة وباحثة تربويّة متخصّصة في الطفولة المبكرة
فلسطين

مهنـة التعليـم: اتّبـاع أم إبـداع
آراء وانطباعات في ضوء تجربة شـخصيّة

د. وائل كشك

"لا شيء يذهلني في التعليم مثل الجهل الذي يتسبّب التعليم بتراكمه في هيئة حقائق جامدة"- **هنري آدمز**

أودّ الإشارة في البداية إلى أنّ المقال، بما فيه من آراء وانطباعات، يستند إلى تأمّلات انبثقت من واقع خبرتي الشخصيّة في حقل التعليم والتعلّم. وهذا يشمل بواكير تجربتي المدرسية طالبًا ومعلمًا فيها، ثمّ محاضرًا وباحثًا في الجامعة. وعلى هذا الأساس شكّلت هذه التجربة الممتدّة والمتنوّعة مصدرًا ملهمًا للأفكار، ومرجعا لها في آنٍ.

سأبدأ بفكرة تأسيسيّة قد نتّفق عليها إلى حدّ كبير، وهي أنّ المعلّم الجديد يأتي إلى المدرسة وفي خياله تصوّر أنموذجيّ للمعلّم الناجح، يتكوَّن ضمن إطارين متضافرين: الأوّل نظريّ يتعلّق بساعات الدراسة المنهجيّة، والثاني عمليّ يتمثّل بأشباح معلّميه الذين عبروا تجربته التكوينيّة. لكن، يبقى هذا الأنموذج المفترَض في كلّ الحالات متخيَّلًا، ولا يمكن تطبيقه كما هو، بل تعيد التجربة العمليّة دائمًا إنتاجه من جديد وفق العلاقات السياقيّة. وهذا ما يجعلنا نفكّر بجديّة عالية وبمستوى عال من التأمّل، في ما يجب أن يكون عليه المعلّم الجيّد والتعليم الجيّد.

المعلّم الجيّد والتعليم الجيّد

يختلف تحديد المعلّم الجيّد والتعليم الجيّد من مدرسة فكريّة إلى أخرى، فلكلّ مدرسة منطلقاتها ومسوّغاتها. ولكن، لنتّفق أنّ مشكلة التعليم في العالم العربيّ عامّةً تكمن في اعتماده على سؤال الكمّ "ماذا نعرف؟" عوض سؤال الكيف "كيف نعرف؟" حيث يكون المعلّم في معظم الحالات محاضرًا وملقّنًا وناقل معرفة ومهجوسًا بالكمّ الذي أنجزه من المادّة الدراسيّة، أمّا الطالب، فمستقبِل للمعلومات وحافظ لها، ومهموم بكيفيّة الاحتفاظ بها حتّى يحين وقت الامتحان. وإذا تأمّلنا المشهد الصفّيّ نلاحظ غيابًا شبه تامّ للحوار والنقاش، وغيابًا شبه مطلق لاستخدام استراتيجيّات التعليم المبنيّة على حلّ المشكلات والاستقصاء والحالات والمشاريع. فيُغرِق المعلّم الطلبة بكمّ هائل من المعلومات النظريّة، والتي تشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريّات في الحقول المعرفيّة المختلفة، معتقدًا أنّ عرضها يكفي لحصول التعلّم، من دون فسح مجال للحوار أو إبداء الرأي أو التعليق أو النقاش. وبالتالي، لا يُعطى الطالب فرصة للنموّ المعرفيّ. ولتحقيق ذلك، تحتاج المعلومات التي يقدّمها المعلّم إلى مساءلة واختبار وشكّ ونقد ومحاورة ومعالجة ذاتيّة يؤدّيها الطالب، حتّى تتحوّل إلى معرفة وتكتسب معنى شخصيًّا. وهذا هو الجانب المفقود في التعليم.

في ضوء ما سبق، نقترح البنود الآتية، والتي تلقي الضوء على مفهوم المعلّم الجيّد والتعليم الجيّد:

أوّلًا: ليس دور المعلّم نقل المعلومات، بل تصميم بيئة تعلّم محفّزة تأخذ بعين الاعتبار خبرات الطلبة السابقة ومعرفتهم. يتطلّب ذلك اطّلاع المعلّم على ما ينتجه طلّابه كتابةً ومشافهةً، وإشراكهم إشراكًا نشطًا في عمليّة التعلّم، حيث المعلّم والطالب شركاء في بناء المعرفة.

ثانيًا: التعلّم الجيّد عمليّة بناء للمعارف وليس استهلاكًا لها، والسؤال عن المعرفة وليس تسليمًا بها. ما يعني أهمّيّة توفير فرص وسياقات يتمكّن الطلبة بها من بناء معارفهم ومحاورتها ونشرها.

ثالثًا: يحدث التعلّم العميق من الأخطاء، إذ توفّر الأخطاء فرصة حقيقيّة للتعلّم، والنظام التعليميّ يمقت الأخطاء ولا يتسامح معها، فبمجرّد أن يخطئ الطالب، يوسَم بعلامة يصعب محوها وقد يعاقب عليها جسديًّا أو رمزيًّا. وبالتالي، يتعلّم الطالب أنّه لا بدّ من تفادي الأخطاء بأيّ طريقة ممكنة. وعليه، علينا تغيير موقفنا من الأخطاء، في سياق التعلّم على الأقل، فعدم ارتكاب الخطأ يحول دون ممارسة الطالب تجربة جديدة.

رابعًا: معرفة كيفيّة الحصول على المعلومات أهمّ من المعلومات ذاتها، فهي تتّسم دومًا بالتغيّر والتطوّر المتسارع، كما أنّ مصادر التعلّم هائلة ومتنوّعة. وبالتالي، من غير المعقول حصرها في كتاب أو مقرّر أو شخص المعلّم.

خامسًا: استراتيجيّات التعليم متنوّعة ولا يصحّ حصرها في المحاضرة، فهناك استراتيجيّات تعليم مبنيّة على الحوار والاستقصاء والاستكشاف وحلّ المشكلات والحالات والمشاريع. وهنا تجدر الإشارة إلى أنّه ليس من المهمّ استخدام استراتيجيّة محدّدة، بل المهمّ استخدامها استخدامًا جيّدًا، كتحسين المحاضرة بتوظيف التكنولوجيا، لاستنهاض فاعليّة الصف.

سادسًا: يكمن التعلّم الجيّد في تنوّع الآراء ووجهات النظر المختلفة وإثارة الأسئلة حول المعارف الموجودة. فكثيرًا ما شاهدتُ ممارسات للمعلّمين تظهر أحيانا أشبه بقوّة بوليسيّة تقمع كلّ مظاهر التعدّدية وتنوّع الآراء وتعدّد وجهات النظر. وفي ضوء ما سبق، كيف يمكن أن نتخيّل ملامح المعلّم؟

حول إمكانيّة مهننة التعليم

ربّما يصحّ القول إنّ التعليم يحتاج إلى مهننة، أي جعل التعليم مهنة كالطبّ والهندسة والمحاماة وغيرها، إذ من الشائع جدًّا أن نسمع عبارات مثل طبيب جيّد أو محامي جيّد. ولكن مهننة التعليم في منظور قسم كبير من التربويّين تجعل التعليم أسير معايير تتعلّق بالأداء والحرفيّة وكفايات التدريس، وهذه وجهة نظر واقعيّة تمامًا.

معظم برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في المراكز والمعاهد والكلّيّات تستند إلى افتراض رئيس، يتمثّل في أنّ تغيير السلوك المهنيّ مرهون بمعرفة ماهيّة السلوك المرغوب فيه، والذي يوجَّه ويُقيَّم بالمعايير الأدائيّة، ويُكتسب بمداخل عقلانيّة. تتعارض هذه الرؤية مع طبيعة مسار العمليّة التعليميّة، حيث تخضع العمليّة التعليميّة لواقع مركّب وثريّ، لا يمكن تبسيطه ضمن رؤية آليّة تحكمها قوانين خطّيّة بالمنطق نفسه الذي يحكم الآلة مثلًا. فالتحديد المسبق لمخرجات التعلّم أو السلوك المرغوب يُمَوضِع عمليّة التعليم ضمن حدود صارمة وواضحة ومغلقة، ويجعلها أشبه ببرنامج تدريبات عسكريّة. الأمر الذي يفرض قيودًا على عمليّة تعلّم حقيقيّة تُكبَح فيها قدرات الطلبة، ويحُدّ من طموحاتهم وحرّيّاتهم، وتُعطّل ممكناتهم الإبداعيّة في واقع مُعرَّض لأسباب التغيّر والتحوّلات والمصادفات.

من ناحية أخرى، معظم برامج التنمية المهنيّة أو برامج التأهيل المهنيّ للمعلّمين، تحتشد بالنظريّات والمعارف النظريّة، وتكاد تخلو من مهمّات تُورط المعلّم في عمل يولّف بين النظريّة والتطبيق. كما أنّ الأنشطة والتدريبات في هذه البرامج لا تنسجم مع معتقدات المعلّمين، بل تعرض وصفات بيداغوجيّة جاهزة.

حول التعليم والتنمية المهنيّة

1. لا ينشغل المعلّمون بأمور أدائيّة وحرفيّة، مثل الطرق والأساليب التي يقدّمون بها الدروس وحسب، بل تخرج إلى أوسع من ذلك: من الاهتمام بالتطوّر الذاتيّ، إلى الاهتمام بالشأن العام. فينفتح المعلّمون على زملائهم في إطار لغة مشتركة، وعلى جماعات مهنيّة أخرى ضمن سياق حواريّ يستهدف تطوير أدائهم وتحسين أوضاعهم.

2. تحدث التنمية المهنيّة الحقيقيّة للمعلّمين عندما نزجّهم في أتون مواقف واقعيّة تساعدهم على اكتشاف مصادر قوّتهم، وعندما نشجّعهم على تخطّي السلوكيّات المعتادة والتصوّرات المألوفة، وعندما نتجاوز في برامجنا النظريّات والقوالب الجاهزة، ونعتمد على شبكة قراءات جديدة.

3. لا تتغيّر الممارسات إلّا بمواجهة الذات، ذلك أنّ الممارسة الفاعلة لا بُدّ أن تُبنَى على ممارسة سابقة تقوّضها، وهذا ما يتطلّب من المعلّم أن يعيد النظر في دوره باستمرار، لأنّه يطال مفهوم المعلّم الجيّد والتعليم الجيّد، كي لا يتغيّران تغيّرًا مذهلًا.

4. متطلّبات مهنة التعليم غير ثابتة، حيث المستجدّات التكنولوجيّة والأولويّات الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة تتغيّر باستمرار. وبالتالي، هناك حاجة لتنمية مهنيّة مستدامة تطال العاملين في المؤسّسة التعليميّة.

5. تجارب المعلّمين بحدّ ذاتها مصدر غنيّ وملهِم للمعرفة والتطوّر المهنيّ المستمرّ، وعلى المدرسة أن توفِّر فرصًا وإمكانات لسرد هذه التجارب وتقديمها للمعلّمين والطلّاب، داخل المدرسة وخارجها، كنماذج للتأمّل والحوار والتطوير.

6. احتراف مهنة التعليم ليس كفاءة فرديّة وحسب، بل قدرة على العمل ضمن مؤسّسة، وتعليم الزملاء والتعلّم منهم.

حول التحدّيات التي تواجه التنمية المهنيّة

تجربتي، معلّمًا في المدارس، ومحاضرًا في كلّيّة التربية في جامعة بيرزيت، فضلًا عن اشتغالي مع المعلّمين في مجال الأبحاث الإجرائيّة، ولّدت لديّ قناعة عميقة بأنّ مهنة التعليم تقليديّة ومحافظة إلى حدّ كبير، وأنّ مصلحة المعلّم تكمن في المحافظة على ما هو قائم. فيمكن لأيّ مراقب أو باحث أن يتلمّس ما يكرّسه المعلّمون من جهد في بناء جدار صارم، يحميهم من القلق الناتج عن الإخلال بالتوازن ومقاومة التغيير. وكثيرًا ما كنت أتساءل: لماذا يغامر المعلّم في خوض تجارب قد تربك ممارساته المعتادة وتجلب له متاعب جديدة؟ لماذا يقبل بهذه المجازفة الانفعاليّة؟ وهذه التساؤلات كانت تولّد تساؤلات أخرى: كيف يمكن إقناع المعلّمين بأنّ القلق والارتباك مؤقتين وضروريّين في آن، وأنّ التطوّر المهنيّ مؤسَّس في ضوء عدم الرضا عمّا هو قائم، وهذا الشعور بعدم الرضا هو الذي يولّد القلق السعيد لدى المعلّم، ويدفعه إلى تجريب ما هو مختلف، وأنّ أيّ تطوّر في أيّ مجال لا يمكن أن يحدث بالرضا عن الذات، بل في ظلال الشكّ والقلق؟ وكيف يمكن إقناع المعلّمين بأنّ التغيير يُحسِّن من صورتهم أمام أنفسهم قبل أن يُحسِّنها أمام الآخرين؟

من هنا، نجد أنّ التنمية المهنيّة عمليّة اجتماعيّة وثقافيّة، تحتاج إلى فريق مجتمعيّ غير تقليديّ ومتنوِّر، وسياق ثقافيّ يحترم المبادرات والإبداعات الجديدة التي تكسر المألوف في التعليم ورتابته. لذلك، نعتقد أنّ من معيقات التطوّر المهنيّ للتعليم عدم اختبار المجتمع اختبارًا مباشرًا رتابة الإيقاع المدرسيّ القاسية، وبلادة النشاط التعليميّ، ولكنّ الطلّاب وحدهم يختبرون هذا الجمود. وعليه، تتطلّب مهمّة التطوير المهنيّ شراكة مجتمعيّة. ذلك أنّ الجهاز التربويّ، بدءًا من وزارة التربية والتعليم، وصولًا إلى إدارات المدارس وفق سياساتها الراهنة، لا يستطيع الولوج إلى مدارج التقدّم مهما تبنّى من مشروعات وبرامج، فهو كيان راسخ وثقيل. وتبدو لي تلك المشروعات والبرامج مثل ديكور جميل وبرّاق على سيّارة قديمة ومتهالكة.

* * *

في ضوء ما سبق، أختم مقالي بأسئلة قد تفتح حوارًا تربويًّا أو تؤسِّس لمشروع بحثيّ مختلف:

- هل تتّسم ممارسات المعلّمين بالتناسق؟ وهل هناك أنساق من المعتقدات توجِّد نظرتهم إلى العمليّة التربويّة؟
- هل يؤمن المعلّمون بقدرتهم على أن يكونوا معلّمين ومتعلّمين في الوقت نفسه؟ وهل يُدركون مدى حاجتهم إلى التعلّم؟ وهل يستطيعون تحديد الاحتياجات التي تلزَمهم بالتطوّر المهنيّ؟
- إلى أي مدى يعتقد المعلّمون أنّ التعليم مهنة ليس لها معايير ومقتضيات بيداغوجيّة فحسب، بل لها هويّة أساسها الثقافة؟
- هل يمتلك المعلّمون لغة مهنيّة مشتركة؟ وهل حديثهم بين بعضهم يطوِّر لغة مشتركة بينهم، لها مفرداتها ودلالاتها؟
- إلى أي مدى يرى المعلّمون ما يحدث داخل غرفة الصفّ شأنًا عامًّا؟
- ما مدى تأثير العمل مع المعلّمين، في تعزيز الجرأة لديهم في خوض مغامرة خارجة عن المألوف؟
- كيف يمكن للمقتنعين بضرورة التنمية المهنيّة المستدامة تحمّل المسؤوليّات والأعباء في عالم يسوده الخوف والشكّ وتدنّي الأجر وتراجع التقدير الاجتماعيّ؟

د. وائل كشك
باحث تربويّ
فلسطين

ملفّ العدد

إشكاليّات السياسات التعليميّة وتأثيرها في تنفيذ ممارسات المعلّم الفعّالة

د. مروان أحمد محمود حسن

تعدّ حرّيّة المعلّم التعليميّة أحد الأسس الرئيسة لتحقيق التعليم الابتكاريّ والفعّال؛ إلّا أنّها قد تواجه عددًا من الإشكاليّات والتحدّيات التي تعوق قدرته على تنفيذ ممارسات تعليميّة مبتكرة. وينبغي فهم هذه الإشكاليّات وتحدّيّاتها، للعمل على إيجاد الحلول الملائمة لتعزيز حرّيّته، وتعزيز التعليم الإبداعيّ والفعّال. الأمر الذي ينعكس إيجابًا في أداء الطلّاب.

نعرض، في هذا المقال، بعض التحدّيات الواقعيّة التي قد تحدّ من حرّيّة ممارسات المعلّم التعليميّة في عالمنا العربيّ، ونقدّم مقترحات علاجيّة.

صياغة السياسات التعليميّة

أعتقد أنّ الإشكاليّة الرئيسة تكمن في عدم توافق السياسات التعليميّة مع الواقع المحلّيّ واحتياجات المجتمع، وأتّفق مع سليمان (2023) في ضرورة أخذ الثقافة والتقاليد والاحتياجات الخاصّة للمجتمع بعين الاعتبار عندما تُصمَّم السياسات التعليميّة. برغم ذلك، يحدث في كثير من الأحيان أن تكون السياسات التعليميّة قائمة على نماذج وأساليب تعليميّة مستورَدة من خارج البلاد، الأمر الذي يجعلها عاجزة عن تلبية احتياجات المجتمع المحلّيّ. وبالتالي، يجد المعلّم نفسه مضطرًا إلى تنفيذ ممارسات تعليميّة غير فعّالة، وغير ملائمة للطلّاب. بالإضافة إلى ذلك، قد تعاني السياسات التعليميّة عدمَ وضوح الأهداف والتوجّهات، فيصعب على المعلّمين تحديد الإجراءات والممارسات الفعّالة التي يجب اتّباعها. وعليه، تتأثّر جودة التعليم، ويتراجع أداء الطلّاب. نقترح، من جانبنا، بعض الحلول لهذه المشكلة:

- يجب أن تُراجَع السياسات التعليميّة وتُعدَّل كي تتناسب مع الواقع المحلّيّ واحتياجات المجتمع. فضلًا عن السماح بمشاركة المعلّمين في عمليّة وضع السياسات التعليميّة، بإنشاء هيئة استشاريّة تضمّ معلّمين من مختلف المستويات التعليميّة والتخصّصات. يُختار المعلّمون بناءً على خبراتهم ومهاراتهم، كما يجب استشارتهم، واستطلاع آرائهم وملاحظاتهم حول السياسات التعليميّة وتوجّهاتها.
- توفير المدارس للتدريب المهنيّ وتوجيهها المستمرّ للمعلّمين إلى أفضل الممارسات التعليميّة، لتحقيق هذه الأهداف، وتنفيذ السياسات التعليميّة تنفيذًا صحيحًا. فضلًا عن توفير الدعم الفنّيّ والاستشاريّ لمساعدتهم على تحقيق ذلك.

توجّهات النظام التعليميّ

ترِكز أنظمة التعليم في كثير من البلدان على الالتزام بالمناهج القياسيّة ومعايير التعليم الوطنيّة التي تضعها السلطات التعليميّة. بالإضافة إلى تحديدها محتوى موضوعات المناهج، فيُعيَّن المعلّمون لتنفيذ تلك المناهج بدقّة محدّدة، وعندما تُحدَّد المناهج تحديدًا صارمًا، يجد المعلّم نفسه مقيّدًا بتنفيذ المحتوى المعرفيّ المحدّد في المناهج، من دون أن يتمكّن من توظيف أساليب تعليميّة مبتكرة تتناسب مع طرائق تفكير الطلّاب أو احتياجاتهم. وفي هذا الصدد، نقترح الحلول الآتية:

- توفير المرونة في المناهج التعليميّة، ليتمكّن المعلّمون من تعديل المحتوى والأساليب التعليميّة، وفق احتياجات الطلّاب ومتطلّبات البيئة التعليميّة؛ وذلك بتطوير مناهج مرنة وقائمة على المعايير في الوقت ذاته.
- يمكن أن تؤدّي التكنولوجيا دورًا حاسمًا في تعزيز حرّيّة المعلّم في تنفيذ استراتيجيّات تعليميّة مبتكرة ومتنوّعة باستخدام التكنولوجيا في الفصول؛ وذلك بتوفير موارد تعليميّة متنوّعة وملائمة احتياجات الطلّاب. كما يمكن للتكنولوجيا أن تساعد في تعزيز التفاعل والتعاون بين الطلّاب، وتوفير فرص للتعلّم القائم على المشروعات، والأنشطة العمليّة.
- تحقيق توازن بين تحديد المناهج التعليميّة وحرّيّة المعلّم في تنفيذ استراتيجيّات تعليميّة مبتكرة ومتنوّعة. الأمر الذي قد يسهم في تحسين جودة التعليم، وتعزيز تعلّم الطلّاب. لذا، ينبغي على أصحاب المصلحة العمل معًا لتطوير سياسات تعليميّة تعكس هذا التوازن، وتدعم حرّيّة المعلّم في تحقيق التعليم المبتكر.
- تطوير أساليب التقييم التي تعزّز التعلّم الشامل، وتدعم نموّ الطلّاب، واستخدام صيغ تقييميّة جديدة، مثل التقييم الشخصيّ، والتقييم الشكليّ، والتقييم المعتمد على المشاركة، والتقييم الشامل، والنقد البنّاء.

ومن المعيقات أيضًا افتقار عدد من المعلّمين للتدريب والتأهيل المهنيّ اللازمين، لتنفيذ أساليب تعليميّة جديدة. ففي عدّة نظم تعليميّة، يوفَّر تدريب قصير المدى، وورش عمل محدودة، ممّا يحدّ من فرص المعلّمين في تطوير ممارساتهم التعليميّة، واكتساب المهارات اللازمة لتطبيق أساليب جديدة ومبتكرة. ومن جانبنا، نقترح بعض الحلول لهذه المشكلة، تتمثّل بالآتي:

- توفير برامج تدريبيّة مستمرّة للمعلّمين، إذ يجب أن تكون متاحة لجميع المعلّمين، وتهدف إلى تعزيز مهاراتهم التعليميّة، وتوسيع معرفتهم بأساليب التعليم الحديثة. ويمكن للمعلّمين الإفادة من هذه البرامج، بحضور ورش عمل ودورات تدريبيّة تركِّز على تطوير ممارسات التعليم، وتبادل الخبرات مع المعلّمين الآخرين. يضاف إلى ذلك، إمكانيّة التوجّه إلى التعلّم باستخدام التكنولوجيا، والموارد التعليميّة عبر الإنترنت، ممّا يساعدهم على تجربة أساليب تعليميّة جديدة، وتحسين ممارساتهم التعليميّة.
- يجب أن تكون المدارس بيئة تشجِّع المعلّمين على تطوير ممارساتهم التعليميّة، وتجربة أساليب تعليميّة جديدة، بإنشاء فرق عمل تتكوّن من معلّمين يتشاركون الاهتمامات والأفكار ذاتها في تطوير التعليم. كما يمكنهم العمل معًا لتطوير مشروعات تعليميّة جديدة، ومشاركة النتائج والخبرات مع بقيّة المعلّمين في المدرسة. فضلًا عن ذلك، لا بدّ من إتاحة الفرص أمام المعلّمين، للتعلّم من بعضهم بعضًا، بمراجعة الدروس، وتبادل الخبرات والملاحظات.
- ينبغي للحكومات والمؤسّسات التعليميّة أن توفِّر للمعلّمين فرص المشاركة في البحوث التعليميّة، وتطوير أفكار جديدة في مجال التعليم. ويمكن للمعلّمين إجراء البحوث والدراسات حول أفضل الممارسات التعليميّة، وتطبيقها في الفصول الدراسيّة.

الضغوط الإداريّة في المدرسة

تعدّ الضغوط الإداريّة في المدارس أحد التحدّيات التي قد تعوق المعلّم عن ممارساته الفعّالة. وثمّة عدّة أسباب لذلك، نعرضها في ما يلي:

- قد تحتاج الإدارة إلى مراقبة أداء المعلّمين، وضمان الامتثال للمعايير التعليميّة المعمول بها؛ إذ ينفِّذ المعلّمون ممارسات معيّنة، أو يتّبعون أساليب تعليميّة محدّدة. وقد يؤدّي عدم الالتزام بهذه التوجيهات إلى عواقب سلبيّة، كفرض قيود على الترقية أو الحصول على فرص تدريب إضافيّة.
- تنشأ الضغوط الإداريّة بسبب الحاجة إلى تنفيذ سياسات مدرسيّة محدّدة، قد تكون مرتبطة بالمناهج الدراسيّة، أو طرائق التدريس المعتمدة في المدرسة. لذلك، يتعيّن على المعلّمين اتّباع هذه السياسات وتنفيذها تنفيذًا صارمًا، ممّا يعوق قدرتهم على تنفيذ ممارسات تعليميّة مبتكرة.
- قد يشعر المعلّمون بالقلق مع عدم قدرتهم على تلبية توقّعات الإدارة، والمحافظة على وظائفهم. الأمر الذي يؤثّر سلبًا في تجربة تعلّم الطلّاب، بتقليل دافع المعلّمين، وإبداعهم في التعليم.

وعليه، نعرض بعض الحلول الممكنة لمعالجة هذه المشكلات:

- تشجيع المعلّمين على المشاركة في عمليّة صنع القرار، بتنظيم ورش عمل، وندوات تعليميّة تهدف إلى تحسين مهارات اتّخاذ القرار، وتطوير الابتكار في الصفّ الدراسيّ.
- تطوير برامج تدريبيّة تهدف إلى تحسين مهارات المعلّمين في تطبيق الممارسات التعليميّة المبتكرة، كتقديم ورش عمل، ودورات تدريبيّة تركِّز على تطوير مهارات التخطيط الدراسيّ، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتنمية مهارات التواصل مع الطلّاب، حيث يمكّنهم ذلك من تنفيذ ممارسات تعليميّة فعّالة، بعيدًا عن الضغوط الإداريّة.
- تعزيز ثقة المعلّمين بقدراتهم ومعارفهم التعليميّة، إذ لا بدّ من أن يشعر المعلّمون باحترام الإدارة وتقديرها، وأن يتمتّعوا بالحرّيّة في تنفيذ ممارساتهم التعليميّة، بتوفير فرص للتواصل المفتوح بين المعلّمين والإدارة، وتشجيع الإدارة على الاستماع إلى آراء المعلّمين واقتراحاتهم، واتّخاذها بعين الاعتبار.
- تعزيز شفافيّة تقييم أداء المعلّمين، وضمان إجراء عمليّة التقييم إجراءً عادلًا وموضوعيًّا وقائمًا على المصادر والأدلّة، بوضع معايير محدّدة للتقييم، واستخدام أدوات تقييميّة متنوّعة، للحصول على صورة شاملة لأدائهم. بالإضافة إلى تقديم التدريب للقائمين على عمليّة التقييم، لضمان فهمهم الجيّد للعمليّة وتطبيقها تطبيقًا صحيحًا.

في الواقع، لا عجب إذا قلنا إنّ الضغوط الإداريّة ليست بالضرورة سلبيّة تمامًا. ففي بعض الأحيان، يمكن أن تكون هذه الضغوط مفيدة في تحسين أداء المعلّمين، وتعزيز التعلّم في الفصل الدراسيّ، إذ قد توفّر التوجيهات والسياسات الإداريّة الهيكل اللازم لتحسين الجودة التعليميّة، وتحقيق الأهداف الأكاديميّة المحدّدة.

نقص التمويل والموارد المادّيّة

تواجه بعض المدارس تحدّيات ماليّة تعوق قدرتها على توفير الموارد اللازمة لتنفيذ ممارسات تعليميّة مبتكرة. ومن بين هذه التحدّيات القيود الماليّة التي تعرقل استثمار المدارس في تكنولوجيا التعليم، واستقطاب خبراء تعليم متخصّصين.

وتُعدّ تكنولوجيا التعليم أداة حديثة وفعّالة لتعزيز جودة التعليم، وتحسين تجربة الطلّاب. يساعد استخدامها في توفير محتوى تعليميّ متنوّع ويجذب الاهتمام، كما يسهم في تطوير مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطلّاب.

بالإضافة إلى ذلك، يعدّ توفير خبراء تعليم متخصّصين أمرًا ضروريًّا لتعزيز جودة التعليم، وتحقيق نتائج أفضل للطلّاب، إذ يمكن أن يقدّموا التوجيه والمشورة المهنيّة للمعلّمين والإدارة المدرسيّة، والمساعدة في تطوير استراتيجيّات تعليميّة مبتكرة ومناسبة احتياجات الطلّاب. ومع ذلك، يتطلّب توظيف خبراء تعليم متخصّصين تخصيص ميزانيّة لتلبية تكاليف تعاقدهم ورواتبهم، وهو أمر يمكن أن يكون صعبًا في حالة مدارسنا التي تعاني قيودًا ترتبط بواقع موارد الدول الماليّة التي توفّرها وزارة الماليّة. ومن أجل التغلّب على هذا التحدّي، نقدّم بعض المقترحات:

- يمكن للمدارس أن تسعى إلى إقامة شراكات مع الشركات والمنظّمات غير الربحيّة والمهتمّة بتعزيز التعليم. كما يمكن لهذه الشراكات توفير التمويل والدعم لتوفير تكنولوجيا التعليم، وتوظيف خبراء التعليم المتخصّصين.
- يمكن للمدارس العمل على توسيع قاعدة الموارد الماليّة، بتنظيم حملات جمع التبرّعات، أو تقديم العروض والفعّاليّات المجتمعيّة.
- يمكن للمدارس السعي إلى الحصول على تمويل إضافيّ من الجهات الحكوميّة، أو الهيئات التعليميّة المحلّيّة.

* * *

في النهاية، نجد أنّه برغم وضع السياسات التعليميّة الإطار الذي يحدّد الأهداف والمعايير والممارسات في المجال التعليميّ، إلّا أنّها قد تتسبّب في تقييد حرّيّة المعلّمين في اختيار الممارسات التعليميّة التي يرونها مناسبة وتنفيذها. الأمر الذي يشكِّل تهديدًا كبيرًا لجودة التعليم. كما أنّ بعض الجهات تعمل على تقويض السياسات التعليميّة للحرّيّة التعليميّة وممارسات المعلّم، بتدخّلات غير مبرَّرة في العمليّة التعليميّة. قد تكون هذه التدخّلات سياسيّة أو اجتماعيّة أو ثقافيّة، وتهدف إلى فرض منظور محدّد، أو توجيه العمليّة التعليميّة وفق جداول أعمال خاصّة. لذلك، يجب على الحكومات والمؤسّسات التعليميّة إدراك أهمّيّة استقلاليّة المعلّمين وحرّيّة التعليم، وتوفير بيئة داعمة لهم، ليتفوّقوا في مهمّاتهم التعليميّة. ويجب أن تُشجَّع السياسات التعليميّة على التنوّع والابتكار في الممارسات التعليميّة، وتعزّز الوصول إلى موارد تعليميّة متنوّعة ومتجدّدة.

د. مروان أحمد محمود حسن
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، عضو هيئة التحرير في منهجيّات
مصر

دعـم المعلّم في حالات الطوارئ

هنادي هاني نصرالله

تُعرَّف حالات الطوارئ التي تؤثِّر في التعليم بأنّها الحالات التي تُدمِّر ظروف الحياة الطبيعيّة والمرافق العامَّة ومرافق الأطفال التعليميّة، في غضون فترة زمنيّة قصيرة. وبالتالي، من الطبيعيّ أن يؤثِّر هذا التدمير في حقّ الأطفال في التعلّم، فيعوق تقدّمَهم فيه، ويؤخِّرهم، أو يحرمهم منه كلّيًّا.

تتنوّع حالات الطوارئ المؤثِّرة في التعليم، فمنها الكوارث الطبيعيّة ومنها طوارئ من صنع الإنسان، مثل الحروب على أشكالها والنزاعات المسلّحة والاحتلال العسكريّ، كالاحتلال الإسرائيليّ لأراضي فلسطين (الحقّ في التعليم، 2023).

ضرورة الاهتمام بالتعليم في حالات الطوارئ

أدّت الحالات الطارئة التي يشهدها العالم عامّة، والعدوان الإسرائيليّ على فلسطين ولبنان خاصّةً، إلى وجود عدد متزايد من المشرّدين واللاجئين والنازحين الذين يتركون بيوتهم وأوطانهم بحثًا عن أماكن آمنة، تمنحهم المأوى المؤقّت. وبالتالي، حالت هذه الأوضاع الطارئة دون حصول عدد كبير من الأطفال على حقّهم في التعليم. لذلك، "أخذ التعليم يكتسب أهميّة وضرورة ملحّة كبندٍ من بنود الاستجابة للحالات الطارئة من المجتمعات المدنيّة والمنظمّات الإنسانيّة المختلفة" (الأونروا، 2023).

لا يعني الاهتمام بالتعليم حصر الاهتمام بالطلبة فقط، بل يتعدّاه أيضًا إلى الاهتمام بالمعلِّم وتمكينه لكي يكون قادرًا على القيام بواجباته ومسؤوليّاته في خضم الحالات الطارئة، مع الموازنة بين حاجاته الإنسانيّة ومسؤوليّاته الشخصيّة، وبين مسؤوليّاته وواجباته بوصفه معلّمًا وقائدًا وموجِّهًا. من هنا، نطرح سؤالين رئيسين: كيف يتعامل المعلّم في حالات الطوارئ؟ وكيف نتعامل مع المعلّم في هذه الحالات؟

احتياجات المعلّمين والعاملين في إدارة التعليم

تصرّح منظّمة اليونسكو (2018) بأنّ جميع المعلّمين والعاملين في إدارة التعليم بحاجة إلى:

- الأمان والتمكين وصيانة حياة أُسرهم وسلامتهم.
- حدّ أدنى من ظروف العيش النوعيّة والكريمة التي تمنحهم القدرة النفسيّة والبدنيّة للقيام بأعمالهم.
- الدعم والمساعدة على التعبير وتفريغ الضغوط وإعادة تنظيم أفكارهم وإعادة تقييم ما حصل لهم تقييمًا واقعيًّا، بغية التخطيط لاستعادة حياتهم الطبيعيّة. بالإضافة إلى استعادة المرونة النفسيّة والداخليّة والثبات وتقدير الذات.
- الحصول على معرفة جيّدة عن واقعهم الجديد وتحدّيات العمل فيه، بما في ذلك الضغوط النفسيّة على الطلّاب التي تؤثِّر في التعلّم، وما يمكن للمعلِّم أن يقدِّمه لدعمهم، وقلّة تجهيزات التعليم المساعدة، والعمل مع أعمار متفاوتة وأعداد كبيرة في الصفّ الواحد، وعدم الاستقرار، وقلّة المدخول، والتعامل مع مناهج البلد المضيف ولغته وتقاليده المختلفة، والحفاظ على أعلى مستوى ممكن من الجودة، والتغلّب على مشكلات الاعتراف بمؤهّلاتهم.
- العمل معًا في مجموعات التأمّل، والتعاضد والتعلّم المتبادل.
- تعزيز العمل مع الأهل في شراكة من التضامن والتكامل، أكثر من أيّ وقتٍ مضى.

دور السلطات الوطنيّة في حالات الطوارئ

تساعد السلطات الوطنيّة المعلّم في حالات الطوارئ، كما أوضحت ذلك الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2010)، وصولًا إلى مرحلة التعافي، من خلال:

- تأمين المصداقيّة.
- دعم ممارسات التعليم.
- تحديد نقاط القوّة ونقاط الضعف في المناهج ولدى الطلّاب، بحيث يجب أن تكون المناهج ملائمة لعمرهم ومستوى نموّهم ولغتهم وثقافتهم وقدراتهم وحاجاتهم. كما ينبغي لهذه المناهج أن تغطّي الكفاءات الجوهريّة للتعليم الأساسيّ، بما في ذلك مهارات القراءة والكتابة والحساب، وكذلك التعلّم المبكر، ومهارات الحياة، والممارسات الصحّيّة والنظافة الشخصيّة. نضيف إلى هذه النقاط أهميّة أن تتناول المناهج الرفاه النفس- اجتماعيّ، وأن تكون لغتها لغةً مفهومةً لدى الطلّاب، فضلًا عن ضرورة

مراعاتها الفروقات بين الجنسين، معترفةً بالتنوّع ومروِّجةً احترام جميع الطلّاب.

- إعلام العاملين في التعليم وأعضاء المجتمع والطلّاب بالتقدّم الحاصل وبالحاجات المتنامية.

توظيف المعلّمين في حالات الطوارئ

يحتاج المعلّمون وسائر العاملين في التعليم دعمًا للتكيّف والبدء في إعادة البناء والشفاء. ومن الضرورة أن تكون عمليّة توظيف المعلّمين والعاملين في التعليم واختيارهم على أسس تشاركيّة وشفّافة وبعيدة عن أشكال التمييز. وبالتالي، من الضروريّ مراعاة النقاط الآتية، والتي أشارت إليها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2010)، عند توظيف المعلّمين في حالات الطوارئ، وصولًا إلى مرحلة التعافي:

- توافر عدد مناسب من المعلّمين وسائر العاملين في التعليم، لتفادي وجود عدد كبير من الطلّاب في الغرف الصفّيّة.
- الخبرة والمؤهّلات، بحيث يكون المعلّمون مؤهّلين بشهادات معترَف بها، كي يتمكّنوا من توظيف مهاراتهم في دعم الطلّاب دعمًا نفس- اجتماعيّ، وفي تعليمهم ذوي الإعاقات. يُنظَر إلى مهارات المعلّمين عند فقدانهم شهاداتِهم أو أيّة وثائق أخرى، بسبب ظروف حالة الطوارئ.
- ضرورة تحدّث المعلّمين لغة الطلّاب الأمّ، كلّما كان بالإمكان تحقيق ذلك.

ظروف عمل المعلّمين في حالات الطوارئ

من حقّ المعلّمين في حالات الطوارئ، كما تبيّن الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2010)، الحصول على تعويض ملائم وكافٍ يمكِّن المعلّمين والعاملين في التعليم من التركيز على عملهم، من دون الحاجة إلى السعي خلف موارد دخل إضافيّة، لتأمين حاجاتهم الأساسيّة. كما لا بدّ من تطوير نظام دفع ملائم لهم، يحترم المعايير الآتية:

- كلفة المعيشة.
- الطلب على المعلّمين والأخصائيّين الآخرين.
- مستويات الأجور في مهنٍ ذات كفاءة مماثلة، مثل العناية بالصحّة.
- توافر المعلّمين المؤهّلين وسائر العاملين في قطاع التعليم.

من جهة أخرى، يُطلَب إلى المعلّمين في حالات الطوارئ مراعاة النقاط الآتية:

- احترام حقوق الطلّاب في الحصول على التعليم ضمن قدراتِهم، وحمايتها وتحقيقها.
- المحافظة على معايير أخلاقيّة عالية.
- ضمان توافر بيئة تقبل جميع الطلّاب من دون تمييز.
- المحافظة على بيئة خالية من جميع أشكال التحرّش الأخرى، أو استغلال الطلّاب من أجل العمل أو الجنس.
- المحافظة على حضور منتظم في الوقت المحدّد.

آليّات دعم المعلّمين في حالات الطوارئ

تشير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2010) كذلك إلى آليّات دعم المعلّمين في حالات الطوارئ، والتي تتمثّل في الآتي:

- يجب أن تكون المواد الدراسيّة ملائمة لتمكِّن المعلّمين من التعليم بفعّاليّة.
- الإدارة الجيّدة والإشراف والمساءلة، بغية تأمين الدعم المختصّ والمحافظة على حافز المعلّمين ونوعيّة التعليم.
- استشارة المعلّمين وسائر العاملين في التعليم حول حوافزهم وحاجاتهم وأولويّاتهم في تنمية القدرات لديهم.
- تأمين حاجات التطوّر المهنيّ وفرصه، قبل الخدمة وبعدها.
- تنمية القدرات والتدريب والتطوير من دون تمييز.
- تأمين رفاه المعلّمين، إذ قد يجدون أنفسهم مثقلين بأحداث الأزمة، وهم يواجهون تحدّيات ومسؤوليّات جديدة، وقد يتعرّضون للضرر أو الأذى.

المعلّم تحت القصف: أنموذج غزّة

لا يكتمل هذا المقال من غير الوقوف عند معلّمات ومعلّمي غزّة، والذين يشهدون اليوم عدوانًا يجعل كلّ ما ذكرناه كلامًا نظريًّا وبعيدًا عن التطبيق؛ فمعلّمات غزّة ومعلّموها اليوم يحتاجون إلى التمكين ليبقوا أحياءً مع عائلاتهم وأحبّائهم، حيث العيش بأمان أغلى أمنيّاتهم.

"يتكوّن نصف سكّان غزّة البالغ عددهم مليونَي نسمة من الأطفال. وفي الوقت الحاليّ، يُقتَل طفل واحد كلّ 10 دقائق.

منذ يوم 7 تشرين الأوّل/ أكتوبر 2023، تُشير إحصاءات وزارة الصحّة في غزّة، إلى أنّ ما لا يقلّ عن 4100 طفل فلسطينيّ قُتلوا في قصف لا هوادة فيه، من جيش الاحتلال الإسرائيليّ. أكثر من 1000 طفل آخر مفقود، ومن المرجّح أنّهم تحت أنقاض المباني المدمّرة" (قويدر، 2023).

ومن المعلوم لدى الأغلبيّة أنّ "الفلسطينيّين في غزّة شعب نشط ومثقّف، يحلم بمستقبل أفضل. ولكنّ تطلّعات الأجيال عرضة للهجوم الآن أكثر من أيّ وقت سبق؛ إذ تأثّر أكثر من 625000 طالب، و22564 معلّمًا في القطاع بالهجوم على التعليم خلال الشهر الماضي. وليس لدى الأطفال آليّات وصول إلى التعليم، ولا مكان آمن للاختباء، إذ ألغت وزارة التربية في غزّة العام الدراسيّ بأكمله، وتضرّرت حتّى الآن 214 مدرسة بسبب القصف، وتوقّفت 45 مدرسة عن الخدمة تمامًا. كما قُتل بعض المعلّمين في القصف" (شبير، 2023).

يقول شبير (2023)، وهو باحث في القضايا التعليميّة: "أنا وزملائي من الطلبة، والبالغ عددنا 600 ألف طالب، في قطاع غزّة، فقدنا حقّنا في التعليم. أمّا زملائي الطلبة الشهداء، فقد فقدنا، حتّى الآن، أكثر من 2000 منهم، ولا توجد إحصائيّة للمفقودين من زملائي الطلبة. وبخصوص مدارسنا في غزّة، فإنّ 773 مدرسة، وهي قوام المدارس المتواجدة في قطاع غزّة، إمّا مدمّرة كلّيًّا، أو قُصفت جزئيًّا، أو تحوّلت إلى مراكز إيواء للنازحين. أمّا معلّمي فاستشهد هو وأسرته". كما يشير شبير (2023) إلى أنّ "الميدان التعليميّ في فلسطين عامّةً، وقطاع غزّة خاصّةً، يشهد حالة كارثيّة لا معقولة وغير معهودة بحقّ جيل كامل من الطلبة الفلسطينيّين، نتيجة الحرب المجنونة التي تشُنّها دولة الاحتلال الإسرائيليّ لإلغاء الوجود الفلسطينيّ، ومحاولة إفناء أبنائنا الطلبة، وتزييف الوعي وخلق حالة من العبثيّة في الافتراضات والبديهيّات الوجوديّة المُسلَّم بها بماكينتها الإعلاميّة المخادعة".

وأيًّا يكن، ستتوقّف الحرب على غزّة، وإرادة غزّة في الحياة ستخرج من تحت الركام من جديد، لكن يبقى السؤال موجَّهًا إلى نوعيّة تلك الحياة. فمن بين البيوت والمدارس المهدّمة، تبدو المشكلة الأهمّ والأخطر إعادة بناء الروح الإنسانيّة، فلنتخيّل المعلّم الغزّاويّ وما ينتظره ليرمّم ذاته بعد الحرب، وليكفكف جراح طلبته على المستويين الجسديّ والنفسيّ. يحتاج هذا الموضوع إلى بحث آخر فريد عن تمكين المعلّم، لا ينطبق عليه ما عرفناه في النظريّات والاستراتيجيّات المتداولة.

* * *

قدّمنا مقترحات لتمكين المعلّم من تأدية دوره في حالات الطوارئ والأزمات، ولفتنا النظر إلى أهمّيّة وجود آليّاتٍ واضحة لكيفيّة تصرّف المعلّمين وسائر العاملين في التعليم، حسب تنوّع حالات الطوارئ المحتملة ومراحل الإخلاء إن استدعت الظروف الطارئة ذلك. كما استندنا إلى مثال غزّة الجريحة للتشديد على أهمّيّة دعم القطاع التعليميّ والتربويّ بكلِّ ما لدينا من قوّة وزخم، ولتوجيه التحدّيات والدعوات الصادقة لكلّ المعلِّمات والمعلّمين المصرّين على السير على أشواك أزمات الطوارئ، علّهم يدفئوا قلوبهم وعقولهم بالتأثير الإيجابيّ والبنّاء في الجيل الصاعد.

هنادي هاني نصرالله
معلّمة كيمياء وعلوم حياة
لبنان

المراجع

- الأونروا. (2023). التعليم في الحالات الطارئة.
- الحقّ في التعليم. (2023). *التعليم في حالات الطوارئ*. ٦٩/https://www.right-to-education.org/ar/node
- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. (2010). *الحدّ الأدنى لمعايير التعليم: الجهوزيّة-الاستجابة-التعافي*. inee_guidebook_ms_arabic_lowres_final.pdf_٣,٢/https://www.unrwa.org/sites/default/files
- شبير، محمد عوض. (2023). التعليم في غزّة محطّات من الألم.. العيش في زمن الأمل المفقود. *منهجيّات*.
- قويدر، أيمن. (2023). التعليم تحت القصف في غزّة. *منهجيّات*.
- اليونسكو. (2018). *أزمة المعلّم: الدعم النفسيّ- الاجتماعيّ والتعلّم في ظروف الأزمات*.

كيف يؤتي تمكيـن المعلّمين أكُله؟

محمّد تيسير الزعبي

يُبدي ماجد رغبته الدائمة في الحصول على تدريبات صالحة للتطبيق في غرفته الصفّيّة، ولا يُخفي تذمّره وامتعاضه عندما يشعر أنّ محتوى التدريب يغلب عليه الجانب النظريّ، أو يحتاج إلى موارد كثيرة يصعب توفيرها في البيئات المدرسيّة العاديّة. وقليلًا ما كان ماجد يلفت الانتباه إلى ضرورة إشراك المشرفين التربويّين والموجّهين والمرشدين وقادة المدارس في ما يُقدَّم إلى المعلّمين من تدريبات؛ إذ يرى أنّ أحد عوائق التطبيق يكمن في عدم اطّلاع المسؤولين في النظم التعليميّة، أو عدم معرفتهم الكافية بما يقدِّم من تدريبات، فتراهم يلتزمون بالوثائق الرسميّة ولا يرغبون بخروج المعلّمين عنها. خطرت حالة المعلّم ماجد إلى ذهني، وأنا أطالع دعوة الكتابة في ملفّ عدد منهجيّات الخامس عشر، والذي يتناول مسألة مهمّة في القطاع التعليميّ والميدان التربويّ، هي مسألة تمكين المعلّمين.

يتطرّق هذا المقال إلى جانب مهمّ ينبغي إيلاؤه الاهتمام الكافي عند تمكين المعلّمين والمعلّمات، وهو الذي يُظهر أثر التدريب الفعليّ. ذلك أنّ أيّ تدريب أو معرفة، مهما كانت رائعة، ستفقد كثيرًا من قيمتها إذا لم تجد طريقًا معبّدًا إلى الغرف الصفّيّة، وتتحوّل إلى إجراءات فعليّة في ممارسات المعلّمين. ولتحقيق ذلك، نعرض خطوات الفاعلين في الميدان التربويّ وأدوارهم، مرورًا بالتحدّيات التي تواجه هذا الطريق والحلول المقترحة

لها؛ لجعل التدريس مهارة قيّمة تجذب الطالب، وتسهّل أمامه تحقيق أهدافه.

البداية من التعليم الجامعيّ

يربط المعلّم ماجد كثيرًا من مضامين الدورات التدريبيّة وورشات العمل التي يتلقّاها وجاهيًّا أو عن بعد، بما درسه في مرحلته الجامعيّة الأولى، إذ يؤكّد أنّ غلبة الجانب النظريّ على تلك الدورات يجعلها غير جاذبة. فالمعلّم بحاجة إلى من يأخذ بيده لجعل غرفة الصفّ خليّة نحل، تتّضح فيها الأدوار فعليًّا بين المعلّم وطلبته. فالدعوات التي تطلقها تلك البرامج دعوات رائعة، ولا تكاد تجد معلّمًا يرغب في أن يبقى محور

العمليّة التعليميّة وحده، أو مصدر المعرفة الوحيد، والطالب يتلقّى فقط ما يطرق سمعه طيلة اليوم المدرسيّ. لكنّ رغبات المعلّمين تصطدم بالنظريّات الكثيرة، أو الحاجة إلى موارد تكون أكبر من الميزانيّات المخصّصة لإدارات المدارس. الأمر الذي يبقي المعرفة التي اكتسبها المعلّمون والمعلّمات من الدورة التدريبيّة حبيسة العقول والأوراق.

المسؤوليّة في هذا الجانب متعدّدة الوجوه، ومن غير المنطقيّ ربطها بأقسام التدريب أو الإشراف التربويّ في الوزارة، إذ تتحمّل الجامعات مسؤوليّة مهمّة، تتمثّل بتخصيص ساعات دراسيّة كافية للتطبيق العمليّ في مرحلة البكالوريوس، حيث يجد الطالب فرصة كافية لربط الجانب النظريّ بالمجال التطبيقيّ،

ويدفع أساتذة الجامعات إلى تحديث معلوماتهم ومعارفهم، استنادًا إلى ما يسمعونه من تجارب الطلبة التطبيقيّة، وتوجيه الجهود البحثيّة نحو ما يحتاج إليه المعلّمون بالتحديد.

أدوار المعلّمين والمعلّمات

كثير من التدريبات تكون مدروسة، وبعد الاستطلاع ورصد الحاجات، تحرص الجهات المشرفة على التدريبات، على استطلاع رأي المتدرّبين وقياس حاجاتهم إلى تلبيتها، وتوفير الدورات التي يحتاجون إليها. وهنا، يأتي دور المعلّمين والمعلّمات في تقديم استجابة واضحة لاستبانات الرأي التي تقيس الحاجات، إذ يجب على المستفيدين تحديد احتياجاتهم بالضبط، وعقد اجتماعات في ما بينهم لتحديد تلك الاحتياجات؛ لأنّ أغلب الاستبانات التي يقدّمها المعلّمون والمعلّمات تحوي موضوعات مشتتّة، أو اختارها عدد قليل جدًّا من المعلّمين. الأمر الذي يدفع الجهات المسؤولة إلى اختيار موضوعات عامّة ترضي مختلف فئات المعلّمين.

من جهة أخرى، تنتهي غالبيّة الدورات بإبداء رأي بمضمونها وأداء المدرّب فيها، وهنا دور مهمّ يتحمّله المعلّمون، يتمثّل بالمصداقيّة العالية في إبداء الرأي، وعدم المجاملة أو الحكم استنادًا إلى العواطف، والاتّفاق في ما بينهم على رأي غالب، عندما يدرسه المختصّون والمسؤولون، وعلى موضوع محدّد وواضح، يحتاجون إليه فعليًّا في غرفهم الصفّيّة، وعندما يفرغ فريق التقييم استبانات المعلّمين تجد هذا الموضوع الأعلى طلبًا. وفي المقابل، يكون تقييم أداء المدرّب مؤشِّرًا لفريق التقييم حول توكيله بمهمّة تدريب قادم أو إعفائه منه.

ميدان البحث التربويّ

آلاف البحوث التربويّة تُجرَى سنويًّا في كلّيّات التربية في الجامعات، وهذه البحوث نتاج تفكير أصحابها، وحصيلة معارفهم. وقلّما نجد بحثًا تربويًّا يستند إلى حاجات الميدان الحقيقيّة، أو يُنسَّق بين الباحث وأحد المعلّمين، أو يجري استنادًا إلى طلب المسؤولين في النظام التعليميّ الذين رصدوا إخفاقًا ويحاولون تجاوزه، أو نجاحًا يريدون التأكّد من إمكانيّة تعميمه في مدارس أخرى، أو بيئات تعليميّة.

سيكون من النافع وضع البحث التربويّ الجاد والرصين في خدمة تمكين المعلّمين. ومن المفيد أن تجد مؤسّسات التعليم العالي ووزارات التربية والتعلّم منهجيّة واضحة، لإجراء البحوث التربويّة ذات العلاقة المباشرة بحاجات الميدان المدرسيّ، حيث تكون الأدوار واضحة في هذه المنهجيّة بين الباحثين والمعلّمين. أمّا من ناحية دقّة الإجراء والتنفيذ، وواقعيّة البحث وأهدافه، فتخضع النتائج لنقاش مستفيض قد تشارك فيه أطراف العمليّة التعليميّة كافّة، ولا سيّما الطلبة الذين إذا اعتادوا هذا النهج فسيتعاملون معه، بمرور الوقت، بجدّيّة، ويصبح المعلّمون والباحثون قدوة لهم.

التطوّر المهنيّ والترقية

سألت المتدرّبين ذات مرّة عمّا يفعلونه للتأكّد من فهم الطلبة واستيعابهم، بعد الانتهاء من شرح الدروس، فأخبرتني إحدى المعلّمات أنّها تقدِّم لطالباتها ورقة عمل.

قلت لها: ماذا لو تحضرين غدًا في اليوم التدريبيّ الثاني بعضًا من نماذج أوراقك، لنتأمّلها ويستفيد منها المتدرّبون؟

قالت لي: أسلّمها للطالبات بعد تصحيحها، ولا أحتفظ بها.

قلت لها: لا بأس، احضري نسخًا فارغة.

قالت: هي في جهاز المدرسة، وسأحاول إحضارها غدًا.

أبقيتُ في بالي سؤالها في بداية اليوم التدريبيّ الثاني، لتأتي إجابتها بأنّ أحدًا ما حذفها من جهاز الحاسوب، وأنّها عادت إلى ملفّاتها القديمة ولم تجد سوى ورقتين بدا عليهما القدم.

ربّما خطر في بالكم السبب الحقيقيّ لعدم إحضار ورق العمل، على رغم حرص المعلّمة الظاهر على الاشتراك بالتدريب ونيل شهادته. وفي تقديري، إنّ ربط النظام التعليميّ لتنمية المعلّمين المهنيّة وتمكينهم، برتبهم وتسلسلهم الوظيفيّ، أضعف عمليّة نقل التدريب إلى الغرف الصفّيّة، ودفع المعلّمين إلى القبول بأيّ تدريب، مهما كانت جودته منخفضة، نظير حصولهم على حقّهم المشروع في الارتقاء الوظيفيّ. لذلك، لا بدّ من إعادة النظر في هذه المسألة، وجعل الورشات التدريبيّة مرتبطة أوّلًا بنتائج الطلبة، ورفع مستوياتهم، لا أن تكون مجرّد متطلَّب يُجبَر المعلّمون على اجتيازه من دون الإفادة منه.

الوقت الملائم للتكنولوجيا

المجال التكنولوجيّ رحب لتمكين المعلّمين. وبعد جائحة كورونا وما فرضته من تغيّرات، كثُرت آراء المعلّمين وتوجّهات النظام التربويّ حول ضرورة دمج التكنولوجيا وممارساتها في أداء المعلّمين. لكنّ تلك المهارات التكنولوجيّة التي تقدّمها

الدورات التدريبيّة تصطدم بالبنية التحتيّة المتواضعة في البيئات المدرسيّة، وبعدم تعرّض المعلّمين لهذا المستوى المهاري الذي قد يكون متقدّمًا عند مقارنته بمستوى المعلّمين والمعلّمات بالمهارات التكنولوجيّة. وحتّى يؤتي الاهتمام بالتكنولوجيا أكله، يجب أن تركِّز الدورات على:

1. مراعاة مستوى المعلّمين والمعلّمات، وعدم تقديم محتوى متقدّم يحتاج إلى مدّة طويلة وتدريب مستمر لإتقانه.
2. تمكين المعلّمين في مختبرات متخصّصة مساوية من ناحية المعدّات والأدوات والبرامج، لما هو موجود في البيئات المدرسيّة.
3. تقديم التدريبات على يد خبراء مهرة، يعرفون المهمّات اليوميّة المطلوبة إلى المعلّمين، ويكيّفونها مع التطبيقات التكنولوجيّة.
4. تخفيف الأعباء الإداريّة، وإعفاء المعلّمين من إدارة المهمّات المرتبطة ببيانات الطلبة ومعلوماتهم وعلاماتهم واستخراج المعدّلات.
5. حوسبة المواد التعليميّة، لتكون العودة إليها سهلة، ولا نقصد بالحوسبة نقل محتوى الكتاب من الورق إلى الأجهزة، بل الحوسبة التي نريدها تظهر في كيفيّة تنفيذ مهمّات الكتاب باستخدام تطبيقات تجعل تحقيق هدف التعلّم الوجاهيّ مقاربًا لدرجته فيما لو كان عن بعد.
6. جعل جهد المعلّمين والمعلّمات ينصبّ على التعليم الفعليّ داخل الصف، وتخليصهم من الإرهاق المرتبط بما هو مطلوب منهم خارج الغرفة الصفّيّة.
7. سهولة الوصول، إذ بإمكان المعلّمين العودة إلى هذه البيانات للحصول على أيّ معلومة عن أداء الطلبة وبياناتهم، ودراسة سيرة الطالب، لدعم تعلّمه أو معالجة إخفاقاته.

تحدّيات متوقّعة وعقبات

كثير من الخطط التدريبيّة تكون محكمة الإعداد، ويشرف على وضعها خبراء بارعون، لكنّ الأثر في الميدان يكون محدودًا، أو لا يرتقي إلى الطموح. والأسباب هنا كثيرة، منها:

- الدعم الماليّ والتمويل عائق رئيس في هذا المجال، إذ هو أوّل ما يبرِّر به المسؤولون عدم تحقيق خططهم التدريبيّة أهدافها المعلنة. وهذا سبب وجيه ولا سيّما في ظلّ تعدّد المهمّات المطلوب تغطيتها أثناء السنة الدراسيّة. وهذا الأمر يأتي عادةً على حساب التدريب، فيكاد الجانب التدريبيّ يكون أقل الجوانب حظوة في وفرة التمويل، في حين يكون أوّل جانب تقتطع حصّته عند إطلاق دعوات الترشيد وضبط النفقات. ويزداد الأمر تعقيدًا عندما تربط تلك الدورات بزيادات ماليّة في مرتّبات المعلّمين بعد اجتيازها.
- الوقت الذي تختاره النظم التعليميّة لتمكين المعلّمين وتدريبهم غير مناسب، إذ غالبًا ما يكون بعد انتهاء الدوام المدرسيّ، فيؤثِّر التعب والإرهاق في استيعابهم، وجودة تنفيذهم الأنشطة والمهمّات. فيضطر المدرّب إلى الاختصار والإسراع، وتغضّ الإدارة النظر عن أنّ التعلّم المشوّه لا يقلّ سوءًا عن عدم التعلّم. تظهر نتيجة ذلك في الغرفة الصفّيّة عندما لا يلبّي التدريب الحاجة الحقيقيّة التي يريدها المعلّم، ممّا يدفعنا إلى التفكير بالتدريب عن بعد، والذي يحتاج إلى مصداقيّة عالية في ظلّ الإعلانات التي نطالعها في منصّات التواصل الاجتماعيّ، والتي توفِّر شهادات دورات تدريبيّة يحتاج إليها المعلّمون لأغراض كثيرة، يكون آخرها تطوير الأداء وتحسين أساليب التعليم.
- طول مدّة التدريب قد يكون سببًا في عدم تحقيق أهدافه، ذلك أنّ للفرد طاقة جسميّة واستيعابيّة. ويكون الأمر مرهقًا جدًّا عندما يغلب على التدريب الإلقاء النظريّ أكثر من العمل الإجرائيّ، فترى المعلّم يشعر بالضجر، ولا يسجِّل ملاحظاته، أو تجد الجهة المسؤولة عن التدريب تهمل توفير مكان مناسب للتدريب من ناحية المقاعد والتجهيزات المرافقة، وتوفير مشروبات تخفّف ثقل اليوم التدريبيّ.

* * *

الأطراف كلّها في النظام التعليميّ يستفيدون ويتغيّرون ويتحوّلون إلى الأفضل، ذلك أنّ المنهاج يتغيّر باستمرار، وعندما يحرص النظام التعليميّ على إكساب المعلّمين والمعلّمات المهارات الضروريّة والرئيسة، تكون استجابتهم لتلك التغيّرات والتحوّلات أسرع وأكثر مرونة، ولن يستغرق الأمر كثيرًا. ومن جهة أخرى، يرفع التمكين كفايات المعلّمين ويجعلها في مستويات متقاربة، ولن نرى مرّة أخرى مشكلة عندما ينتقل المعلّمون المميّزون إلى مدرسة أخرى، وتختفي مطالبات الأهالي وقادة المدارس بمعلّم دون غيره.

محمّد تيسير الزعبي
خبير أساليب اللغة العربيّة ومُصمّم برامج تدريبيّة
الأردن

ملفّ العدد

ترجمــة الأقــوال إلى أفعــال: التجربـة السـنغافوريّة فـي التعليم

د. عبدالله الدرايسه

عند التأمّل في حال الدولة السنغافوريّة، نجدها دولة مساحتها صغيرة، ومواردها ضعيفة، إن لم نقل معدومة، وتتكوّن من أعراق وأديان مختلفة، فهي دولة حديثة العهد نالت استقلالها سنة 1965م. ولكن، آمنت هذه الدولة بشعبها، مصدرَ الغنى الحقيقيّ، فاستثمرت به وعملت على بنائه وتنميته تنميةً حقيقيةً، بالارتكاز إلى محورين رئيسيّين، هما التعليم والتدريب. كما أدركت أنّ الاقتصاد وما يتطلّبه سوق العمل من أفراد مسلحّين بالمهارات المناسبة، يجب أن يكون المحرّك الأساس لدوران عجلات التنمية. لذلك، وازنوا بين مواردهم البشريّة ومتطلّبات السوق.

الرؤية مع العمل قد تغيّر الكثير

تأسّس النظام التعليميّ في سنغافورة، منذ البدء، على رؤى واضحة قابلة للتحقّق، انطلاقًا من إعداد مواطن صالح يسهِم في إعداد الأمّة السنغافوريّة، ومرورًا بمرحلة التعليم المعتمِد على الكفاءة التي وُظِّفت لإعداد عمّال تقنيّين على مستوى عال، ووصولًا إلى المرحلة الحاليّة، وهي المرحلة المعتمِدة على القدرات، وفيها اعتُمِد الاقتصاد المبنيّ على المعرفة.

لم يكن ذلك لينجح لولا تمسّك السنغافوريّين بمبدأ مهمّ جدًّا: "الرجل المناسب في المكان المناسب". ولم يقتصر ذلك على مجال التعليم فحسب، بل شمل مناحي الدولة كلّها. وتمحورت رؤية التعليم في المرحلة الأخيرة (Natarajan & Mun, 2018) حول بناء مدارس تستخدم التفكير أساسًا في العمليّة التعليميّة - التعلّمية، لينعكس ذلك في خلق أمّة متعلّمة وجيل ذي تعلّم مستمرّ.

تطوّرت رؤيتهم سنة 2004، لتصبح "Teach Less, Learn More"، وهذا يوضِح حدوث اختلاف في دور المعلّم، لينصبّ باتّجاه الطالب، وليكون التعلّم متمحورًا أكثر حوله. فهو المسؤول عن تعلّمه وإلى أيّ مستوى يمكن بناء المهارات لديه. وفي يومنا هذا تتّجه كلّ المدارس في سنغافورة إلى أن تكون مدارس ملائمة لتقديم نوعيّة متميّزة من التعليم "Every School a Good School"، فكلّ طالب يمتلك موهبة وكلّ طالب قادر على أن يتفوّق.

المعلّم... من الاختيار إلى تحديد المسار

يُختار المعلّمون بطريقة مقنّنة ومدروسة، حيث يُنتقَى من الثلث الأفضل من الطلبة الخرّيجين في المرحلة الثانويّة. ومن المثير للاهتمام وجود إقبال كبير على مهنة التعليم، حيث يستقبل المعهد الوطنيّ للتربية (NIE) 16000 طلبًا سنويًّا لمهنة التعليم، ويُختار 2000 طلب منها فقط. ويتّبع تعليم الطلبة - المعلّمين منحى من النظريّة إلى الممارسة، وذلك بتطبيق التعليم وأدواته في الجامعة، والتزوّد بخبرة العمل الاستقصائيّ والبحثيّ القائم على وضع المدرسة وحالها، وكيف يمكن تعزيز نقاط القوّة وتحسين نقاط الضعف فيها. ويخضع المعلّمون للتدريب على المنهاج السنغافوريّ، وعند بداية تعيين معلّم جديد، يُعيّن معلّم خبير ليكون موجِّهًا له، وقد تستمرّ عمليّة التوجيه مدّة سنتين. ويُقدَّر وضع المعلّم المستقبليّ بـ"Current Estimated Potential"، وهي أداة تقيس المدى أو المستوى أو الموقع الوظيفيّ الذي يمكن أن يصله المعلّم قبل التقاعد. كما يقاس أداء المعلّم حاليًّا وفق أنموذج شامل يسمّى "Enhanced Performance Management Scheme" (Lee & Tan, 2010)، حيث يقيِّم الأنموذجُ المعلّمَ تقييمًا ذاتيًّا، وينتهي بالمسار الوظيفيّ. وعليه، تتعاون الوزارة والمعهد الوطنيّ للتربية والمدارس لترسيخ أفضل ممارسات المعلّمين في القرن الحادي والعشرين، سواء على مستوى المعلّم - الطالب، أم المبتدئ، أم الخبير. ويشمل هذا الأنموذج قيم الطالب والمعلّم والمهنة، بالإضافة إلى المهارات والمعارف المراد أن يتزوّد بها المعلّم (Rajandiran, 2020).

يبدأ دوام المعلّمين قبل وقت طويل من بدء دوام الطلبة أثناء العطلة، حتّى تضمن المدرسة اشتراك المعلّمين بالعمل الجماعيّ وانسجامهم معًا. وأثناء الدوام المدرسيّ، يبقى المعلّم في مدرسته حتّى ساعة متأخّرة قد تصل إلى السابعة مساءً حتّى ينهي كلّ الأعمال والتحضيرات. وعادة ما يحدّد المعلّم حاجاته التعلّميّة باستمرار، ليبدأ رحلة التنمية المهنيّة بالتأمّل الذاتيّ، وتشارك الخبرات مع المعلّمين الأقران في مجتمعات التعلّم المهنيّة، فضلًا عن التعلّم من الخبراء في الورشات التدريبيّة. ويجب على كلّ معلّم أن يتلقّى سنويًّا 100 ساعة تدريبيّة في موضوعات متنوّعة بحسب حاجاته، إذ تحاول كلّ مدرسة أن تضع برامج متنوّعة ومرنة لتطوير المعلّمين مهنيًّا.

يتراوح راتب المعلّم الشهريّ بين 6 و7 آلاف دولار، بالإضافة إلى الحوافز والبدلات والإعانات. ويخصّص للمعلّم ألف دولار سنويًّا لتطوير ذاته. كما يقيَّم أداء المعلّم سنويًّا، وتقدَّم له حوافز قد تصل إلى راتب 3.25 شهرًا، وقد يوقَف كذلك المعلّم ذو الأداء المنخفض (E-Graded). وبعد ثلاث سنوات من التعليم، يخضع المعلّم للتقييم، لمعرفة المسار الوظيفيّ المناسب له من بين ثلاثة مسارات:

- المعلّم المتقِن (Master Teacher).
- اختصاصي مناهج أو بحث (Specialist in curriculum or research).
- قائد مدرسة (School Leader).

من هنا، يكون لكلّ مسار زيادة في الراتب وترقية في السلّم الوظيفيّ، حيث يكون الموقع الوظيفيّ متكافئًا للمسارات الثلاث، مع امتداد مستقبليّ لمسار القائد المدرسيّ. ويُختار قادة المدارس ويُدرَّبون تدريبًا مختلفًا عن باقي الدول، فالنموذج في سنغافورة هو "Train Then Select"، لكي يتوفّر لهم قاعدة عريضة من الخيارات، حيث يُختار المدراء وفق الاختبارات السنويّة، ثمّ يُرسلَون إلى العمل الإداريّ لفترة، وبعد ذلك تُجرَى معهم المقابلات، وتُعقَد الاختبارات لهم، ويُرسَل

الذين يجتازون هذه المرحلة إلى تدريب مدّته 6 أشهر في "NIE" على برامج متخصّصة في القيادة. ويعدّ التنافس بين المرشّحين في البداية، ثمّ الانتقال إلى التعاون والتكاتف لتشكيل حلقة قويّة بين المدارس لاحقًا، السمة المميّزة لاختبار المعلّمين وتدريبهم.

التكامل في التعليم

تتكامل مكوّنات النظام التعليميّ السنغافوريّ عند النظر إلى مراحل الدراسة في المدرسة، والتي تبدأ بالمرحلة الابتدائيّة مدّة ستّ سنوات، حيث يعقد في نهايتها اختبار عامّ لكلّ الطلبة (PSLE)، أو بحسب مواهب الطلبة الفرديّة، ثمّ يوزَّع الطلبة بناءً على ذلك. وتعدّ الرياضيّات والعلوم واللغة الإنكليزيّة، بالإضافة إلى اللغة الأمّ أساس المواد التي تُدرَّس في هذه المرحلة، والتي يعتمِد عليها الاختبار.

ينتقل الطلبة، بعد ذلك، إلى المرحلة الثانويّة، والتي تستمرّ من 4 إلى 5 سنوات، حيث تحتوي هذه المرحلة على عدّة خيارات (System with bridges and ladders)، تتيح للطلبة، باختلاف قدراتهم، متابعة دراستهم، الأكاديميّة أو التقنيّة، وتنتهي جميع الخيارات بامتحان الشهادة العامّة في سنغافورة. وهنا، لا بدّ من التأكيد على احتلال سنغافورة مرتبة متقدّمة على مستوى العالم في امتحان PISA، والذي يعقَد لطلبة الصفّ العاشر. تحقّق ذلك باستخدام الطلبة استراتيجيّة حلّ المشكلات بفاعليّة، وذلك بتوظيف مهارات التفكير الناقد والإبداعيّ والاستقصاء في المنهاج، فالطالب الذي يطرح الأسئلة لا بدّ له من أن يجد حلًّا آخر. أضف إلى ذلك، التكامل في تدريس العلوم والرياضيّات، باعتبارهما طرفي سلسلة، ويظهر التكامل بينهما في وسط السلسة. فالرياضيّات من أجل العلوم، وكذلك العلوم من أجل الرياضيّات، إذ يؤمن السنغافوريّون بأنّ المهارات الرياضيّة واحدة من المهارات التي يجب أن يمتلكها القائد. لذلك، يعملون على زرعها عند طلبتهم منذ الصغر (Choy & Tan, 2016).

وعليه، يولي التعليم في سنغافورة المجال المهنيّ أو التقنيّ أهمّيّة بالغة، حيث يتاح لحوالي 25% من الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانويّة بنجاح الالتحاق بمعهد التعليم التقنيّ "ITE" لسنتين، يتمكّن الخرّيجون بعدها من الالتحاق بسوق العمل، أو إكمال الدراسة في معهد البوليتكنيك. ويلتحق معظم الخرّيجين بسوق العمل بعد التخرّج، وتتّجه نسبة قليلة منهم لإكمال الدراسة، إذ يحتاج سوق العمل السنغافوريّ مزيدًا من هذه العمالة المدرّبة على أفضل الممارسات. يُدرَّب الطلبة في المعامل والورش التي تعتمد كثيرًا على التطبيقات العمليّة التي تحاكي فعليًّا جوّ العمل، وقد سعى المعهد إلى تغيير نظرة المجتمع إلى طلبة التعليم المهنيّ أو التقنيّ بالترويج لشعاره "Hearts-on, Minds-on, Hands-on" تجاه التعلّم التطبيقيّ (OECD, 2011).

من هذا المنطلق، يقدّم معهد ITE العديد من البرامج والتخصّصات والدورات التدريبيّة، حيث يبلغ عدد الموضوعات التي يقدّمها ما يقارب 101 موضوع في عدّة مجالات، مثل الطيران والبحريّة وتصميم الأزياء والإلكترونيّات وغيرها. ويُعتمَد في المعامل والورش كثيرًا على التطبيقات العمليّة التي تحاكي فعليًّا جوّ العمل، بتوظيف ما يُسمَّى بالتعلّم الواقعيّ (Authentic Learning)، حيث تُحوَّل معامل التدريب إلى ورش حقيقيّة، كما هي موجودة في سوق العمل، مثل استخدام الآلات نفسها الموجودة في سوق العمل. كما تُستخدَم طريقة المحاكاة بالحاسوب وبعض البرمجيّات للتدرّب على بعض التطبيقات العمليّة. يفتح المعهد أبوابه على مدار السنة بدون توقّف، بمعدّل خمسة أيّام للطلبة، من الإثنين إلى الجمعة، وتُنفَّذ خلال يومي السبت والأحد برامج تدريبيّة متخصّصة للعاملين في مؤسّسات سوق العمل.

التعليم والمجتمع

يتميّز التعليم في سنغافورة بدعمه تأسيس مؤسّسات اجتماعيّة تختصّ بكلّ مكوّن من مكوّنات نسيج الدولة، مثل الصينيّين والهنود والماليزيّين وغيرهم، وتدعم الحكومة مثل هذه المؤسّسات وتوفِّر جزءًا من الموارد المادّيّة لها. تعمل هذه المؤسّسات للارتقاء بمجتمعاتها العرقيّة في عدّة مجالات، أهمّها التعليم، ممّا يسهم في الارتقاء بالبلد، حيث يشمل عملهم دعم الطلبة والعائلة، سواء في الدعم المادّيّ أم في عمليّة التعلّم وفق الدروس الإضافيّة، على يدي أفضل المعلّمين - المدرّبين، أو المساعدة في التغلّب على المشكلات الأسريّة. وبهدف تنمية شخصيّات الشباب، تتيح المؤسّسات الفرصة للشباب للالتقاء بقادة المجتمع والتفاعل معهم مباشرة، كما تشجِّع المؤسّسات الشباب على الانخراط في عدد من الأنشطة الرياضيّة والتوعويّة التي تسهم في بناء قدراتهم وتنمية مواهبهم، مثل تشكيل فرق كرة القدم. وفي جانب الريادة والإبداع، تدعم هذه المؤسّسات الطلبة للتفكير في مشاريع ومبادرات إبداعيّة تستهدف المجتمع الذي ينتمون إليه. وقد يصل تأثير هذه المؤسّسات إلى تأهيل المقبلين على الزواج لكيفيّة تعليم أبنائهم (OECD, 2011).

توصيّات حول الإفادة من التجربة السنغافوريّة

تعدّ التجربة السنغافوريّة في التعليم إحدى التجارب الرائدة على مستوى العالم، والتي تحوي بين طيّاتها كثيرًا من الخصوصيّة والتميّز. لذلك، اتُّخِذ قرار تشكيل لجنة لزيارة الجمهوريّة السنغافوريّة، والتي كنت أحد أعضائها، من أجل سبر غور نظامها التعليميّ، سواء الأكاديميّ أم التقنيّ، على مستوى المدارس والمعاهد والجامعات.

أمّا في ما يتعلّق بكيفيّة الإفادة من هذه التجربة في دولنا العربيّة، فنورد عددًا من التوصيّات والمقترحات التي قد تُقدِّم قيمة مضافة إلى أنظمتنا ومؤسّساتنا التعليميّة:

- يجب أن تمتلك الدول العربيّة نظامًا تعليميًّا متماسكًا ومترابطًا، فهناك فجوة هائلة، في العديد من البلدان، بين السياسات وتنفيذها على المستوى المدرسيّ. في سنغافورة، كلّما طُوِّرت سياسة ما أو غُيِّرت، يكون هناك اهتمام كبير بتفاصيل التنفيذ - من وزارة التعليم إلى المعهد الوطنيّ للتعليم ومديري المدارس والمعلّمين- وتكون النتيجة دقّة التنفيذ، مع وجود اختلاف بسيط ونسبيّ بين المدارس. أصبح من الضرورة بمكان، إيجاد طرق لتحقيق أكبر قدر من المواءمة وجعل جميع الأجزاء تعمل معًا، لتحقيق النتائج في الصفوف الدراسيّة في أنظمة الدول التعليميّة. ·
- اعتماد قيمتَي الجدارة والاستحقاق طريقًا للتقدّم، والعمل على توفير زخم مجتمعيّ وشعور مشترك بالأهمّيّة الوطنيّة للتعليم. وهذا ما يدفع بالمدارس إلى بذل كلّ ما في وسعها لتزويد جميع الطلبة بالمهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق التميّز، بغضّ النظر عن وضعهم الاجتماعيّ والاقتصاديّ. كما سيكون من شأنه بناء معتقد متين في دولنا العربيّة، ترتكز عليه كلّ سياسات الحكومات الاقتصاديّة والتعليميّة.
- بناء قدرات صانعي القرارات وواضعي السياسات التربويّة في وزارات التربية والتعليم، حول كيفيّة صياغة الرؤية التربويّة الملائمة للسياق والواقع في المنطقة، بحيث يتبنّاها الأفراد ويُسعَى إلى تحقيقها، حتّى باختلاف الأشخاص (واضعي السياسة).
- إعادة النظر في طريقة اختيار المعلّمين، وطريقة اختيار الموظّفين على مستوى المؤسّسات التعليميّة، بما يسهم في تحسين العمليّة التعليميّة - التعلّميّة.
- توظيف استراتيجيّات تصميم التفكير "Design Thinking" في تصميم المناهج الدراسيّة واستراتيجيّات التعليم والتقييم.
- العمل على تقديم برامج تطويريّة للقيادات التربويّة وتنفيذها في المدارس.
- ربط حوافز المعلّم وعلاواته بالأداء الذي يقدّمه.
- التركيز على برامج تنمّي ثقافة الإنتاجيّة عند الطالب، أو ما يسمّى بالمدارس المنتِجة، وهي إحدى سمات المدارس المتميّزة في سنغافورة.
- تصنيف طلبة المدارس في مرحلة مبكرة، وبالاعتماد على المستوى الأكاديميّ والموهبة.
- تطوير عمل معاهد التدريب المهنيّ ومراكزه، بحيث ترتبط باحتياجات سوق العمل.
- إنجاز دراسات حديثة لاحتياجات سوق العمل، ومن ثمّ بناء برامج توعويّة وتوجيهيّة للطلبة والشباب لالتحاقهم بهذه المهن والأعمال.
- التعاون الإقليميّ، حيث يمكن للدول العربيّة التعاون مع بعضها بعضًا ومع سنغافورة وغيرها من الدول، لتبادل الخبرات والمعرفة وأفضل الممارسات في مجال التعليم. وبالتالي، تحسين جودة أنظمتها ومخرجاتها.

د. عبدالله الدرايسه
كلّيّة الإمارات للتطوير التربويّ-
الإمارات

المراجع

- Lee, C. and Tan, M. (2010). *Rating Teachers and Rewarding Teacher Performance: The Context of Singapore.* Paper Presented at APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education.
- Natarajan, U., Lim, K. and Mun, C. (2018). *Twenty Years of Thinking Schools, Learning Nation (TSLN) Vision: Reflections on Singapore's ICT Masterplans.* THF Working Paper.
- OECD. (2011). *Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance.*
- Rajandiran, D. (2020). *Singapore's Teacher Education Model for the 21st Century (TE21).*
- Tan, C., Koh, K. and Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In Juszczyk, S. *Asian Education Systems.* (pp. 129148-). Torun: Adam Marszalek Publishing House.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

نعم للاحتمالات:
تغذية الابتكار بالتحوّل البيداغوجيّ في ممارسات المعلّمين

محمّد حمّور

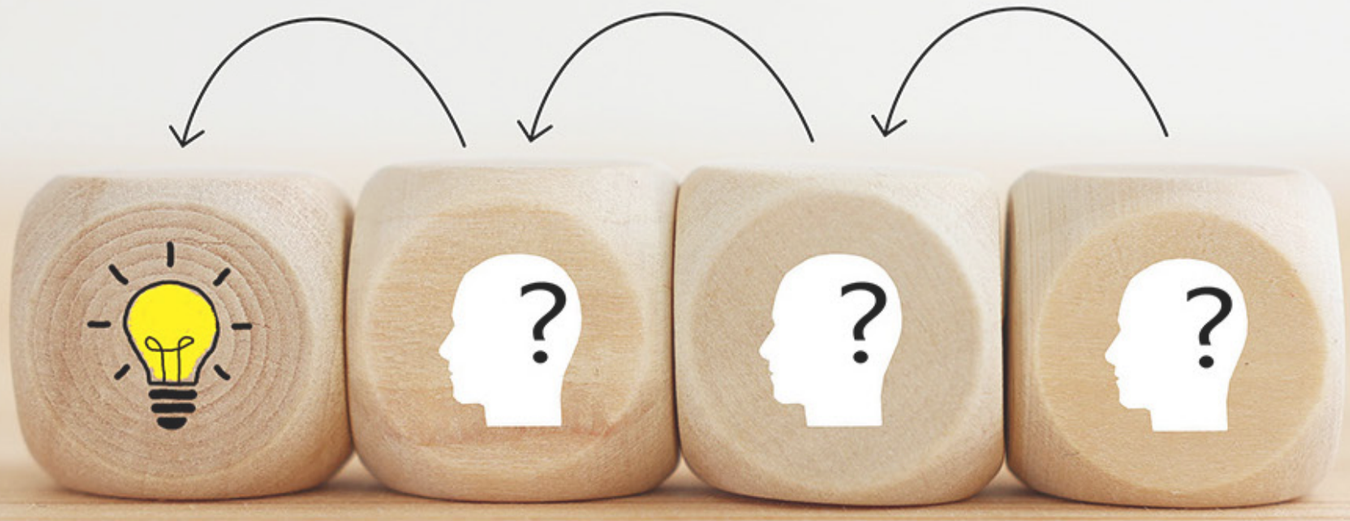
"عندما يخبرني الطالب أنَّ 2+2=12، أجيبه بنعم".

في كلمته في منصّة TEDx، ناقش Dan Finkel (2020) ركائز تعلّم الرياضيّات الخارجة عن المألوف. من وجهة نظره، يمكن للطلّاب بناء علاقة تفاعليّة وعميقة وشجاعة مع الرياضيّات، بوصفها علمًا يفتح أفاق المعرفة أمامهم بتحوّلات في ممارسات المعلّمين. لكنَّ الأفكار التي طرحها ليست محصورة في الرياضيّات فحسب، بل يمكن تجاوزها إلى مختلف المساحات المعرفيّة التي يتعامل معها مجتمع التعلّم في المدرسة، ويمكن استنباطها من معظم التوصيات التي تخرج من الدوائر البحثيّة والتعليميّة. من هذه الممارسات أن نفتح أمام الطلّاب المجال للّعب بالأفكار المختلفة والاحتمالات التي يطرحونها، في تعاملهم مع القضايا المختلفة.

وعليه، تمكننا الإجابة على محاولات الطلّاب المعرفيّة بـ"نعم"، إذ لا تعني الكلمة صحّة الإجابة معرفيًّا، فلا نقول للطلّاب، مثلًا، إنَّ "الولد" في "أكل الولد التفاحة" فعلٌ لو اقترحوا ذلك، ولكن، تبقى الإجابة احتمالًا يمكننا البحث عنه ونقده. يشجِّع ذلك الطلّاب على تجربة الاحتمالات التي تخطر في بالهم، حيث يمكن عدّ المحاولات المعرفيّة، حتّى لو أصدرت نتائج غير صحيحة، حجرًا أساسًا في بناء عمليّة تعلّميّة تتمحور حول التساؤل والاستكشاف (مكانزي، 2022).

لماذا نفسح المجال أمام الطلّاب لاستكشاف الاحتمالات؟

قد تكون من الأسهل الإجابة عن محاولات الطلّاب الخاطئة بـ"لا"، غير أنّ لفتح المجال أمامهم لاستكشاف الاحتمالات التي يقترحونها، تبعاتٍ مهمّةً جدًّا في العمليّة التعلّميّة. تشكِّل الأسباب الآتية الأساس المنطقيّ لتجربة هذا التحوّل البيداغوجيّ في ممارسات المعلّمين وتطبيقها:



- تسهِم ممارسات المعلّمين في بناء مهارات التفكير وتحليل الاحتمالات للوصول إلى النتائج. تتشابه هذه المساحة الفكريّة مع المساحة التي يعمل فيها العلماء والباحثون في ميادينهم المختلفة. ألا يجرّب الباحث أو العالم الاحتمالات المختلفة ليصل إلى نتائج معيّنة؟ ألا نجد في طيّات هذه العمليّة استبطانًا لما نشير إليه في حديثنا؟ بما أنَّ الغرفة الصفّيّة لا ينبغي أن تكون معزولة عن العالم الواقعيّ، فإنَّ محاكاة الطريقة العلميّة (scientific method) تُعدّ جزءًا من المنظومة التعليميّة.
- تنمّي هذه الممارسات عقليّة التساؤل عند الطلّاب. في رحلات البحث والتقصّي، لا يبحث الطالب عن "إجابة صحيحة" محدّدة مسبقًا، بل يجول في الاحتمالات المختلفة التي تخطر في باله في عمليّة البحث، ويجول في التجارب المختلفة والأبحاث المكثّفة لمعرفة صوابيّة الاحتمالات (Murdoch, 2015).
- انفتاح الطلّاب على الاحتمالات والأفكار الأوّليّة التي يصنعونها، ثمّ البناء عليها والبحث عن نتائجها، من دون تضييق عمليّة البحث للوصول إلى الإجابة "الصحيحة" المحدّدة مسبقًا، يؤدّيان إلى رؤية شاملة للتعامل مع العلوم. يمكن عدّ ذلك حجرًا مركزيًّا في بناء متعلّم القرن الواحد والعشرين، لأنّه متعلّم يفتح لعقله وذهنه أفقًا لا حدود لها، ويكون قادرًا على التعامل مع المتغيّرات الجذريّة في هذا العالم المتغيّر.

من ناحية أخرى، قد يُواجَه هذا التحوّل في الممارسات بانتقاد الطلّاب، إذ يعوق العمليّة التعلّميّة المنهجيّة ولا يتيح لهم إتمام المهمّات المطلوبة. وهنا، ينبغي لفت النظر إلى أنَّ الدراسات الحاليّة حول التساؤل المفتوح (Open Inquiry)، والتي تتضمّن كثيرًا ممّا ذُكِر هنا، تشير إلى أنَّ هذه الاحتمالات المفتوحة للطلّاب بتجربة أفكارهم وتقييمها تزيد من تفاعلهم مع المواد الدراسيّة، وتُشعِرهم بالملكيّة تجاه تعلّمهم، وبالتالي تُحسِّن أداءهم الأكاديميّ (Schwartz, 2012).

كيف نوظِّف هذه الممارسات في العمليّة التعليميّة؟

بعد مناقشة فوائد إتاحة المجال للطلّاب بتجربة الاحتمالات المختلفة، بدلًا من البحث عن "الإجابة الصحيحة" مباشرة، نناقش بعض أساليب تضمين هذه الممارسات في السياق اليوميّ للطلّاب، ولا سيّما في المرحلة الابتدائيّة:

إعادة صياغة الأسئلة

بدلًا من أن تهدف الأسئلة الصفيّة إلى البحث عن إجابات"صحّ" أو "خطأ"، يمكن للطلّاب إعادة صياغة الأسئلة لمحاولة البحث عن إجابة مفتوحة الاحتمالات (open-ended questions). يعدّ هذا التغيير البسيط محوريًّا في تضمين هذه الممارسات في العمليّة التعليميّة، لأنَّ الانطلاقة المعرفيّة تكمن في السؤال. من هنا، يقودنا هذا التعديل إلى مجالات متنوعّة من إجابات الطلّاب (Svanes & Andersson-Bakken, 2021).

تخصيص الوقت اللازم للاكتشاف

على الرغم من أنّ الوقت لا يسعف المعلّمين في معظم الأحيان لإنجاز أهداف السنة الدراسيّة، إلّا أنَّ تخصيص وقت في الجدول الأسبوعيّ (نصف ساعة أسبوعيًّا على سبيل المثال) للبحث الحرّ، قد يسمح للطلّاب باكتشاف هذه الأفكار والاحتمالات وتجربتها، أو تجربة بعضها على الأقل (Kieff & Casberque, 2000). في المدرسة التي كنت أعلّم فيها في لبنان، كانت تُخصَّص للطلّاب أوقات للبحث الحرّ أسبوعيًّا لمدّة 15-30 دقيقة، ليتسنّى لهم البحث في الاحتمالات بمساعدة المعلّمين. شكّلت هذه الحصص فرصةً لإتاحة هذا المجال التربويّ الفريد.

اعتماد حلقات التغذية الراجعة

تسمح حلقات التغذية الراجعة للمعلّمين بتوجيه بحث الطلّاب، حيث تسهم خبرات المعلّمين في دعم هذه الرحلة البحثيّة. يقدِّم المعلّمون، بالتغذية الراجعة المستمرّة لمسيرة الطلّاب في هذا البحث، تقييمًا يكون أقرب إلى الإشراف التربويّ منه إلى التقييم، ليتمكّن الطلّاب من صياغة استنتاجاتهم الخاصّة في نهاية البحث (Meredith, 2015).

ثقافة التواضع المعرفيّ

يمكن للمعلّمين بناء ثقافة التواضع المعرفيّ وتشكيلها بالأنشطة المستمرّة والتأمّل والمناقشات العميقة مع الطلّاب، والتي تُذكِّر الباحث بأنَّ هناك وجهات نظر كثيرة لتفسير الظواهر حولنا، وأنَّ الباحث في المعرفة ينبغي أنّ يتذكّر أنَّ بحورها واسعة جدًا، وقد لا يدرك سوى جزءٍ يسير منها. ييسّر هذا التواضع عمليّة البحث والتعلّم عامّةً، فكما قيل قديمًا: لا ينال العلم مستحٍ أو متكبّر.

أمثلة واقعيّة

لنوضّح كيفيّة منح الطلّاب فرصة اكتشاف الاحتمالات، بمثالين واقعيّين من غرفة الصفّ:

أليكس وكوكب المشتري

في حصّة العلوم في الصفّ الرابع، كان الطلّاب يتعرّفون، مع المعلّمة روبرتس، إلى أحجام الكواكب في المجموعة الشمسيّة. قفز أليكس متحمّسًا ليقول: "المشتري هو الكوكب الأصغر في المجموعة الشمسيّة". في هذه الحالة، فضّلت المعلّمة أن يستكشف الطلّاب هذا الاحتمال- على الرغم من خطئه علميًّا- بدلًا من مجرّد تصويب المعلومة. قالت: "لماذا لا نبحث عن ذلك ونستكشف ماذا سيحصل لو كان المشتري فعلًا هو الكوكب الأصغر في المجموعة الشمسيّة؟". انقسم الطلّاب إلى مجموعات، وبحثوا بحواسيبهم عن علاقة حجم المشتري ببقية الكواكب، واستخدموا محاكيًا إلكترونيًّا (simulator) لتخيّل ذلك. في آخر الحصّة، لم تُصحَّح معلومات أليكس فقط، بل تعمّق الطلّاب كلّهم في علاقة أحجام الكواكب بطبيعة النظام الشمسيّ.

الصفّ الخامس وترتيب العمليّات

كنتُ أعرِّف الطلّاب في الصفّ الخامس في حصّة الرياضيات إلى ترتيب العمليّات (PEMDAS) في المشكلات التي تتطلّب خطوات متعدّدة، فسألني أحدهم: "ماذا لو قرّرتُ البدء بالجمع عوضًا عن الضرب؟" فلنحاول ذلك. حاول كلّ طالب معالجة المسألة نفسها، ولكن بترتيبه الخاصّ. حصل كلّ منهم- بطبيعة الحال - على جواب مختلف، وعرضوه أمام زملائهم. حاول كلّ منهم تبرير الجواب الذي حصّله، ولكنّ النقاش سار في دوائر مفرغة. لا يمكن تحديد جواب موحَّد من دون تحديد ترتيب معيّن للعمليّات. ولذلك، ظهرت أهميّة هذا الاتّفاق الرياضيّ.

* * *

تغيُّر رؤية المعلّم والطالب إلى الاحتمالات التي تنشأ في رحلات البحث، ركيزة رئيسة في تعلّم القرن الواحد والعشرين. تتيح عقليّة الانفتاح على الاحتمالات أمام الطالب، سبل معرفة تتجاوز قدرة المعلّم والمنهاج، لأنّها تختصر عناصر التعلّم الرئيسة مدى الحياة. قد يكون هذا التحوّل صعبًا في بدايته، ولكنّنا نستطيع عدّه طيفًا من التطبيقات التي يحاول المعلّم إيجاد ما يناسب صفّه وطلّابه منها، بناءً على المعطيات والموارد المتوفِّرة. ولكنَّ المهمّ في ذلك أن نصنع هذه الفرص للطلّاب، سعيًا إلى بناء شخصيّة متعلّم القرن الواحد والعشرين، المتعلّم مدى الحياة.

محمّد حمّور
مدرِّس صف في المرحلة الابتدائيّة
لبنان/ قطر

المراجع

- مكانزي، تريفور. (2022). *عقليّة التساؤل: تغذية أحلام المتعلّمين الصغار وتساؤلاتهم وفضولهم*. إصدارات ترشيد التربويّة.
- Finkel, Dan. (2020). Five Principles of Extraordinary Math Teaching. *TEDx*. https://www.youtube.com/watch?v=ytVneQUA5-c
- Kieff, Judith and Casberque, Renee. (2000). *Playful Learning and Teaching*. Allyn and Bacon.
- Meredith, Taylor. (2015). Starting Student Feedback Loops. *Edutopia*. https://www.edutopia.org/blog/starting-student-feedback-loops-taylor-meredith
- Murdoch, Kath. (2015). *The Power of Inquiry*.
- Schwartz, Katrina. (2012). For Students, Why the Question is more Important Than the Answer?. *Outschool*. https://www.kqed.org/mindshift/24472/for-students-why-the-question-is-more-important-than-the-answer
- Svanes, Ingvill and Andersson-Bakken, Emilia. (2021). Teachers' use of open questions: investigating the various functions of open questions as a mediating tool in early literacy education. *Education Inquiry*. 2(*14*). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2021.1985247

مقال

مستقبل التعليم في ضوء استخدام الذكاء الاصطناعيّ

سحر درويش

تنشر منهجيّات مقالة الزميلة سحر من غزّة، من غير الحصول على موافقتها النهائيّة على النشر بعد التحرير، لانقطاع التواصل معها برغم كلّ محاولاتنا للاطمئنان عليها. رجاؤنا السلامة لها ولكلّ أهل غزّة.

في السنوات الأخيرة، شهد العالم ثورة في مجال الذكاء الاصطناعيّ، وظهرت آثاره في معظم مجالات الحياة. فيكاد لا يخلو مجال من توظيف تطبيقات هذا الذكاء، من طبّ وهندسة وأسلحة وتصنيع واستثمار وعلوم فضاء واتّصالات... لم يكن ذلك متخلّفًا عن بيانات الثورة الصناعيّة الحديثة التي كانت بمثابة شرارة أضاءت مساحة جديدة للمعلّمين، بحثًا عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعيّ (المهدي، 2021).

من هنا، أحدث الذكاء الاصطناعيّ ثورة في التعليم بسبب مزاياه العديدة وقدرته على تحسين كفاءة المعلّمين عند استخدامه استخدامًا صحيحًا، حيث تكون لديهم القدرة على فهم المعلومات فهمًا أفضل، وعلى زيادة وعيهم وثقافتهم. (شلتوت، 2023).

حول مفهوم الذكاء الاصطناعيّ وبدايته

الذكاء الاصطناعيّ (IA) مجال متعدّد التخصّصات يركّز على تطوير أنظمة الحاسوب التي يمكنها أداء المهمّات التي تتطلّب عادةً ذكاءً بشريًّا، مثل الإدراك والاستدلال واتّخاذ القرار. كما يعرّفه شحاته (2022) بأنّه العلم الذي يهتمّ بجعل الأنظمة

الإلكترونيّة ذات ذكاء مشابه للذكاء الإنسانيّ، ممّا يمكّن الأنظمة من التفكير واتّخاذ القرارات والعمل وفقها، ووفق ما يتناسب مع طبيعة المهمّات المحدّدة لها.

بدأ الذكاء الاصطناعيّ رسميًّا سنة 1956 في جامعة دارتموث في هانوفر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في مدرسة صيفيّة نظّمها أربعة باحثين أمريكيّين، جون مكارثي ومارفن مينسكي وناثانيال روتشستر وكلود شانون. منذ ذلك الحين، أصبح مصطلح "الذكاء الاصطناعيّ"، والذي ربّما اختُرِع لأوّل مرّة لجذب انتباه الجمهور، شائعًا إلى درجة أنّه لا أحد غافل عنه اليوم. انتشر هذا الفرع من المعلوماتيّة أكثر فأكثر بمرور الوقت، وأسهم إسهامًا كبيرًا في تغيير العالم (غاناسيا، 2018).

أهمّيّة توظيف الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

تكمن أهمّية توظيف الذكاء الاصطناعيّ في عمليّة التربية والتعليم في النقاط الآتية:

1. تقييم الطلّاب تقييمًا فوريًّا ورصد درجاتهم، لمساعدتهم في تطوير أدائهم الدراسيّ.
2. تقديم التغذية الراجعة الفوريّة والمستمرّة للطلّاب.
3. توفّر وكلاء افتراضيّين لمساعدة الطلّاب، وإفادتهم بالإجابات الصحيحة.
4. تحسين جودة التعلّم، وذلك بتحديد صعوبات الطلّاب بالتدريبات والاختبارات، ممّا يوجّههم إلى شرح أجزاء محدّدة من المنهج والتركيز عليها أكثر.
5. توفير تعلّم تكيّفيّ لمساعدة الطلّاب على إحراز التقدّم المطلوب بتعليمهم تعليمًا فرديًّا، وتقديم تقارير لهم حول وضعهم الدراسيّ ونتيجة تعلّمهم. (شحاته، 2022).

ميزات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم وعيوبه

تتمثّل إحدى الميزات الرئيسة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، في قدرته على تخصيص تجربة التعلّم. يمكن

لخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ تحليل بيانات الطلبة لتحديد نقاط القوّة والضعف الفرديّة، وتطوير خطط تعلّم مخصّصة ومصمّمة وفق احتياجات كلّ طالب. بالإضافة الى ذلك، يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعيّ في أتمتة المهمّات الإداريّة، مثل الدرجات والتقييمات، ومنح المعلّمين الوقت للتركيز على التعليم وتقديم الملاحظات. ذكرت العديد من الدراسات تأثير استخدام الذكاء الاصطناعيّ في أداء الطلبة، حيث بيّنت أنّ الطلبة الذين استخدموا نظام التعلّم القائم على الذكاء الاصطناعيّ كان أداؤهم في التقييمات أفضل من الطلبة الذين تلقّوا التعليمات تلقّيًا تقليديًّا. ووجدت دراسة أخرى أنّ خطط التعلّم المخصّصة التي طُوِّرت باستخدام الذكاء الاصطناعيّ أدّت إلى تحسين مشاركة الطلبة وتحفيزهم.

مقابل هذه الفوائد المحتمَلة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، هناك بعض العيوب المحتمَلة أيضًا، والتي تتمثّل في ما يمكن أن يؤدّي إليه من تفاقم تحدّيات عدم المساواة القائمة في نظام التعليم. على سبيل المثال، اذا دُرِّبت خوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ على بيانات متحيِّزة، فقد تنتج عنها نتائج متحيِّزة. بالإضافة إلى ذلك، هناك قلق من أن يؤدّي استخدام الذكاء الاصطناعيّ إلى انخفاض التفاعل البشريّ والمهارات الاجتماعيّة بين الطلبة.

وبرغم ذلك، لا يزال استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم في مراحله الأولى، وهناك إمكانات كبيرة لتطويره في المستقبل، إذ يعدّ استخدام الذكاء الاصطناعيّ أحد مجالات النموّ المحتمل لتطوير خبرات تعلّم تفاعليّة، مثل الواقع الافتراضيّ والواقع المعزَّز. بالإضافة الى ذلك، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعيّ لتحليل البيانات الكبيرة لتحديد اتّجاهات أداء الطلبة وأنماطها، ممّا يؤدّي إلى تحسين استراتيجيّات التعليم وتطوير المناهج الدراسيّة.

مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعيّ في التعلّم

النظم الخبيرة

هي نظم حاسوبيّة معقّدة، تجمع معلومات متخصّصة في مجال واحد من المعارف البشريّة، وتُهيّئها في صورة تتيح للحاسوب تطبيق تلك المعلومات في حالات مشابهة. وتعدّ النظم الخبيرة الدعامة الرئيسة لأنظمة التعلّم المبنيّة على الذكاء الاصطناعيّ، حيث تحاكي إجراءات الخبراء في التعامل مع المشكلات المعقّدة وحلّها. تُحوَّل معارف الخبراء إلى نظم خبيرة يفيد منها الطلّاب في حلّ المشكلات، فالغرض الرئيس من النظم الخبيرة دعمُ الطلّاب ومساعدتهم في عمليّات التفكير، وليس تزويدهم بالمعلومات. تعتمد النظم الخبيرة على قواعد البيانات الخاصّة بها لاتّخاذ القرارات وإنجاز المهمّات. حيث تتميّز هذه النظم بإتاحتها للطالب ممارسة المهارات في بيئات تعليميّة وتفاعليّة، وبالإجابة عن استفساراته وتساؤلاته، وتقديم الإرشاد والتوجيه الفرديّ له، وإيجاد حلول لمشكلاته التعليميّة، فضلًا عمّا تتميّز به من سهولة الاستخدام، وما تقدّمه من دعم للتواصل الأكاديميّ. كما تساعد في توزيع الخبرة البشريّة لصنع القرارات الجيّدة وتوفير الوقت والجهد، وتقدِّم وسيلة مناسبة لمعرفة الأخطاء وإصلاحها. بالإضافة إلى ما تتميّز به هذه النظم من مساعدة الطالب على التركيز والتميّز والسرعة في التعلّم والإبداع، بحفظ سجلّات أداء المتعلّم أثناء تفاعله مع بيئة التعلّم.

روبوتات المحادثات

تطبيق مبرمج يحفِّز التعلّم، ويتضمّن مساعدات رقميّة تعتمد على تقنية الذكاء الاصطناعيّ، ويقدِّم المساعدة للطلّاب، ويمكنه الردّ تلقائيًّا على استفساراتهم بلغتهم، ويسمح لهم بالتفاعل كما لو كانوا يتواصلون مع فرد حقيقيّ. من المتوقّع أن تتمكّن روبوتات الدردشة من الإجابة عن الأسئلة بطرق متعدّدة، اعتمادًا على من تتحدّث إليه، حتّى يتمكّنوا من العثور على تفضيلات الطلّاب بمرور الوقت، فهي توفِّر شكلًا من أشكال التفاعل بين الطلّاب وبيئة التعلّم. ويجري الحوار باستخدام الكتابة النصّيّة والرسائل الصوتيّة، والأسئلة التي تُطرَح عليهم. تظهر إجاباتهم كما لو كانت صادرة عن شخص حقيقيّ، ومصمَّمة للعمل من دون تدخّل بشريّ (شحاته، 2022).

التعلّم المخصَّص

يمكن استخدام خوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ لإنشاء مسارات تعلّم مخصَّصة لكلّ طالب، استنادًا إلى نمط التعلّم والسرعة الفرديّة الخاصّة بكلّ منهم.

أنظمة التعليم الذكيّة

يمكن للطلّاب استخدام المعلّمين الافتراضيّين المدعومين بالذكاء الاصطناعيّ لتوفير المساعدة المخصَّصة للطلّاب، والإجابة عن أسئلتهم وتقديم الملاحظات في الوقت المحدّد.

التقييم الآليّ

يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يقيّم التمارين والاختبارات والواجبات الدراسيّة تلقائيًّا، ممّا يوفِّر وقت المعلّمين للتركيز على مهمّات أخرى، مثل تقديم الملاحظات ودعم الطلّاب الذين يواجهون صعوبات.

التعلّم المتكيّف

يمكن للذكاء الاصطناعيّ تحليل بيانات أداء الطلّاب لتحديد المجالات التي قد يواجهون فيها صعوبات، ثمّ ضبط المواد التعليميّة والمحتوى لتناسب احتياجاتهم أكثر.

المحتوى الذكيّ

يمكن للذكاء الاصطناعيّ إنشاء مواد تعليميّة مخصّصة، مثل الكتب المدرسيّة والفيديوهات، استنادًا إلى تفضيلات الطلّاب أساليبَ تعلّم تناسبهم.

توصيّات الدورات التعليميّة الذكيّة

يمكن للذكاء الاصطناعيّ المدعوم بالخوارزميّات أن يوصي الطلّاب بالدورات التعليميّة والمواد، استنادًا إلى أهدافهم الأكاديميّة واهتماماتهم.

تحليلات التعلّم

يمكن للذكاء الاصطناعيّ تحليل كمّيّات كبيرة من بيانات أداء الطلّاب لتحديد الأنماط والاتّجاهات، ممّا يمكِّن المعلّمين من تحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى تحسين أساليبهم التعليميّة.

المساعدون الافتراضيّون

يمكن للمساعدين الافتراضيّين المدعومين بالذكاء الاصطناعيّ مساعدة الطلّاب في مهمّات الجدولة وادارة الوقت والتنظيم.

التنبّؤات التحليليّة

يمكن للذكاء الاصطناعيّ تحليل بيانات الطلّاب للتنبّؤ بأدائهم الأكاديميّ المستقبليّ، ممّا يتيح للمعلّمين التدخّل مبكرًا إذا لاحظوا علامات صعوبات تعلّم عند طلّابهم.

تعلّم اللغات

يمكن لأدوات التعلّم المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ مساعدة الطلّاب في تعلّم لغات جديدة، وذلك بتحليل نطقهم وتقديم الملاحظات.

* * *

في الختام، يسهم دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، في تحويل عمليّة التعلّم وتحسين نتائج الطلبة. وبرغم وجود مزايا وعيوب محتملة لاستخدامه، تشير الأبحاث إلى أنّ الذكاء الاصطناعيّ يمكن أن يؤدّي إلى تحسين أداء الطلبة ومشاركتهم. وعليه، مع استمرار تطوّر استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، هناك الكثير من الإمكانات لنموّه وتأثيره في المستقبل.

سحر درويش
ماجستير مناهج طرق تدريس
فلسطين

المراجع

- شحاته، نشوى رفعت. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ فى العمليّة التعليميّة. *مجلّة الجمعيّة المصريّة للكمبيوتر التعليميّ*. 2(20). 205-214.
- شلتوت، محمّد. (2023). *تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم*. مكتبة الملك فهد الوطنيّة.
- غاناسيا، جان غابريال. (2018). الذكاء الاصطناعيّ بين الأسطورة والواقع. *اليونسكو*.
- المهدي، مجدي صلاح. (2021). التعليم وتحدّيات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعيّ. *مجلّة تكنولوجيا التعليم والتعلّم الرقميّ*. 97-140.

مقال

لنطلق العنان لقدرات الطلبة

علي أمين

يحتاج جيل اليوم، في هذا العالم المنفتِح، إلى أن يكون وعيه بما يدور حوله عميقًا، ومهاراته في الحوار المنطقيّ والنقاش البنّاء قويّةً، وقدرته على التواصل مع محيطه والتأثير فيه راقيًا. وفي الوقت نفسه، قد يكون تخوّفنا من تفويض طلبتنا في إدارة تعلّمهم خارج الصفّ مبرّرًا، إذ يمكن أن يشوب تعلّمهم القصور. ولكن، كيف لنا أن نمارس التسقيل (دعم استقلاليّة الطلبة تدريجيًّا) من دون إتاحة المجال أمامهم لإدارة تعلّمهم؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ المعرفة وحدها لا تسهم في تكوين شخصيّة الطالب، من دون الممارسات الواقعيّة. ومن هنا، تظهر الحاجة إلى الاستماع إلى طلبتنا، والتماس اهتماماتهم، ومحاكاة واقعهم، وعيش تفاصيل حياتهم. وهو دور قد لا نستطيع الامتثال إليه؛ كوننا معلّمين، ولكن بإمكاننا أن نتيح لأقرانهم رسمه، حقيقةً ماثلةً أمامنا، ونحن في الظلّ نستمتع بما نشاهد من قدرات ومهارات تبهرنا، وتزيد شغفنا بمهنتنا التربويّة.

في هذا المقال، أنقل إليكم تجربتي التربويّة التي توضِّح ما قدّمتُ له، وذلك حين أُتيحت لي فرصة إدارة الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في إحدى مدارس الجاليّات العربيّة في مدينة جوانزو في الصين.

أهمّيّة الأنشطة اللاصفّيّة

تكمن أهمّيّة الأنشطة اللاصفيّة في صقل مهارات الطلّاب وتكوين شخصيّتهم المتوازنة، وخلق دافعيّة التعلّم مدى الحياة. يؤكّد ذلك الباحثون الذين

أشاروا إلى ما يحصّله الطلّاب فيها من فوائد تربويّة ونفسيّة وجسميّة، إذ تساعدهم في تنمية ميولهم ومواهبهم، كما تؤثّر كثيرًا في تعلّمهم أكثر ممّا تؤثّر حجرة الدراسة أحيانًا.

تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين ممارسة الطلبة الأنشطة، وتفكيرهم الإبداعيّ، إذ تسهم في زيادة تفاعلهم مع تغيّرات البيئة وظواهرها، مستخدمين في ذلك خبرتهم ومهاراتهم، ومولّدين منها معرفة جديدة، تظهَر بأشكالٍ متنوّعة (جار الله، وعبدالقادر، 2014). كما يشير علماء التربية إلى أنّ تمكين الطلبة من قيادة تعلّمهم يثير فضولهم للتعلّم، ويصقل شخصيّتهم المستقبليّة، ويدعم تربيتهم الخُلقيّة والاجتماعيّة والعقليّة، فيعدّهم لمواقف الحياة المختلفة (بايلي، وروبرتس، 2020).

أنموذج تجربة شخصيّة

حين أوكلت إليّ إدارة المدرسة مهمّة إدارة الأنشطة اللاصفيّة، أبدت لي استعدادها لرفدي بفريق مساعد من المعلّمين، لما تتطلّبه المهمّة من جهد كبير قد لا أطيقه بمفردي. لكنّي اقترحت إتاحة المجال لنا لتقديم تجربة جديدة يكون طلبتنا أبطالها، ونحقّق بها عدّة أهداف تربويّة. وكان لي ما طلبت، بعد أن وضعت خطّة كاملة بين أيديهم، وبدأنا معًا تنفيذ خطواتها.

التخطيط للتجربة

بدأت التجربة بتكوين مجلس طلّابيّ انتخبه طلّاب صفوف المرحلة الثانويّة (11-6)، يمثّل فيه كلّ طالب أو طالبة الصفّ الذي يدرس فيه. ضمّ المجلس 12 طالبًا وطالبة بالمناصفة، وأوكلنا إليه مهمّة رئيسة تتمثّل بإدارة الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة.

وضعنا لائحة منظَّمة لعمل المجلس ومهمّاته، وتوزيع المسؤوليّات على أعضاء الفريق المنتخَبين بالتشاور في ما بينهم، أو التصويت على بعض الأدوار التي حصل التنافس عليها. تشكّل المجلس من:

- رئيس ونائب.
- لجنة الأنشطة الثقافيّة والعلميّة.
- لجنة التوعية الصحيّة والاجتماعيّة.
- لجنة الأنشطة الرياضيّة والترفيهيّة.
- منسّق المجلس (معلّم مُكلَّف من إدارة المدرسة). أدّيتُ هذه المهمّة وحرصت أن يكون لقب منسّق حاملًا دلالة ميسّر مهمّات المجلس، وحلقة وصل بين المجلس وإدارة المدرسة، ومنظّمًا الدورات التأهيليّة لهم في الإدارة والتخطيط.

بدأ المجلس عمله بتنفيذ مهمّات بناء الأنشطة اللاصفيّة الأسبوعيّة والموسميّة على امتداد العام الدراسيّ، داخل المدرسة وخارجها. يقدّم الأعضاء أفكارهم للنقاش في أوقات اجتماعاتهم الأسبوعيّة المباشرة، والتي كانت تُعقَد في أوقات استراحاتهم، أو بالتواصل عن بعد خارج أوقات المدرسة، ثمّ يبلورونها إلى قرارات، وينفّذونها أنشطةً مع مساندة المعلّمين وتوجيههم في أيّ نشاط، والذين اقتصر دورهم في المساعدة على التنفيذ والإشراف العام والتحكيم أحيانًا، في الأنشطة والبرامج التنافسيّة. كما اقتصر دور إدارة المدرسة في إقرار تنفيذ الأنشطة وتمويلها، أو مناقشتها وإجراء بعض التعديلات عليها.

تنفيذ التجربة

نظّم المجلس الطلابيّ، خلال السنة الدراسيّة، 17 برنامجًا متنوّعًا في الجوانب العلميّة والثقافيّة والتوعويّة والرياضيّة والترفيهيّة، داخل المدرسة وخارجها. أقدِّم منها مثالين، يتمثّل الأوّل في تنظيم برنامج العروض العلميّة والثقافيّة الأسبوعيّة، والذي يهدف إلى إثارة التفكير وإعادة إنتاج المعرفة بقالب إبداعيّ، مع اكتشاف المهارات والقدرات، وتعزيز الثقة بالنفس. يقدِّم طلّاب أحد الصفوف، وفق هذا البرنامج، عرضًا كلّ خميس أمام جميع طلبة المدرسة ولجنة تقييم من المعلّمين، يعدّه الطلّاب بأفكارهم وينظّمونه بمشورة معلّميهم، ولا سيّما في ما يتعلّق بالجوانب العلميّة إذا طُلب إليهم ذلك. شارك في تقديم هذه العروض جميع طلبة المرحلة المستهدفة، وأظهروا عروضًا مثيرة للإعجاب ومفيدة وممتعة.

أمّا المثال الثاني فهو تنظيمهم نشاط اليوم الاقتصاديّ، والذي يهدف إلى تنمية مفاهيم التسويق والتجارة وبناء المشاريع التشاركيّة. تحقّق ذلك بتخصيص مساحة في قاعة المدرسة لكلّ صفّ من المرحلة المستهدفة، ليرتّب الطلّاب عرضهم التجاريّ من سلع وخدمات، حيث يبدعون في العرض والتسويق، حتّى وصل الأمر بفئة من الطلّاب إلى جمع حيواناتهم الأليفة في خيمة وبيع التذاكر لمن أراد الدخول للّعب معها لدقائق معدودة. تجلّت في هذا النشاط مهارة التعاون بالعمل بفاعليّة مع الآخرين، وكذلك إدارة المهمّات وتوزيع المسؤوليّات،

أمّا مهارات التواصل فكانت بارزة بالإعلان والترويج وإظهار التعاطف. شارك في النشاط جميع أركان المجتمع المدرسيّ، إذ مثّل طلبة المرحلة المتوسّطة والثانويّة دور البائعين، وطلبة المرحلة الابتدائيّة والمعلّمون والزائرون من الأمّهات والآباء دور المشترين والمستفيدين، حيث اكتظّت القاعة بهم وكان حدثًا اقتصاديًا حقيقيًّا، ونشاطًا ممتعًا وأفكارًا مذهلة. علمًا بأنّ عائدات هذا النشاط خُصِّصت لتنظيم رحلات ترفيهيّة للطلبة بإدارتهم.

نتائج التجربة وتحدّياتها

أدّى المجلس الطلابيّ في هذه الأنشطة دور المفكِّرين والمنظِّمين، واقتصر دور المعلّم منسِّقًا وميسِّرًا، بل مشاركًا. أظهر طلبة المجلس قدرات أعلى من المتوقّع في إدارة زملائهم، وإثارة اهتمامهم، وتحفيز دافعيّتهم إلى المشاركة في مثل هذه الأحداث وغيرها. كما مارس، في هذه التجربة، أعضاء المجلس الطلابيّ وطلبة المرحلة المستهدَفة كلّهم، مختلف مهارات التعلّم (التفكيريّة والتواصليّة والاجتماعيّة والبحثيّة والإدارة الذاتيّة)، حيث استطاعوا دمج جميع أركان المجتمع المدرسيّ في أنشطتهم وفعّاليّاتهم. انعكس أثر التجربة على الجميع، ولا سيّما أفراد المجلس الطلابيّ الذين أدّوا دورهم بنجاح في التخطيط والتنفيذ والتأمّل. أبدى كذلك بعض الطلبة والمعلّمين وأولياء الأمور رضاهم عن النشاط، وشجّعوا على تكراره، لما لمسوه من أثر في واقعهم. وبالفعل، لم تنتهِ هذه التجربة في ما انعقد في المدرسة من نشاط.

وعليه، أسهمت هذه التجربة في تعديل قناعات المجتمع المدرسيّ بقدرات الطلبة، حيث شكّل ضعف المناهج التعليميّة والممارسات التربويّة تحدّيًا أمام تعزيز الإدارة الذاتيّة والتأهيل القياديّ لطلبتنا. فواجه الطلبة صعوبة، في البداية، في التفويض وتقاسم المسؤوليّات، ولا سيّما في إدارة أعمال المجلس الطلابيّ، وبناء روح الانسجام والتوافق، واتّخاذ القرارات الملائمة. كما شكّل شعور طلبة المجلس بالخوف من الفشل، وبتحمّلهم المسؤوليّة، مصدر قلق وتوتّر، إذ كانت تجربتهم الأولى. لكنّ ممارسات الإنجازات المتوالية وورش العمل التدريبيّة، ساعدت في تجاوز هذه العقبات.

وعلى المستوى الشخصيّ، عمّقت هذه التجربة بكلّ تفاصيلها إيماني بقدرات الطلبة في قيادة تعلّمهم، وتقديم أفكار لأنشطة لا صفيّة فائقة الإبداع، تلبّي تطلّعات الطلبة، نظرًا إلى اندماجهم مع زملائهم وتشاركهم في الميول والحاجات والرغبات. كما أفدتُ من التجربة مهنيًّا، وأشعرتني بالسعادة، رغم أنّها أجهدتني كثيرًا، وذلك حين كنت أتأمّل فيّ كلّ نشاط حماس طلبتي ومهاراتهم، وهم يقدّمون أفكارهم، ويظهرون قدراتهم الإداريّة والروح التعاونيّة.

* * *

في النهاية، يجدر بمجتمع المعلّمين والممارسين التربويّين الوثوق بشخصيّة الطلبة، حيث تظهِر شخصيّتهم، في مثل هذه الممارسات، سلوكيّات قابلة للتعديل والتوجيه والنمذجة. يتطلّب ذلك أن ننوِّع ممارساتنا التربويّة التي تنمّي مهارات طلّابنا، وتمنحهم فرصًا تتناسب مع البيئة المدرسيّة المتاحة؛ لإظهار ذواتهم وربطهم بالواقع، وتعزيز مشاركتهم المجتمعيّة، حتّى نحفِّز دافعيّتهم إلى التعلّم مدى الحياة.

علي أمين
مدير أكاديميّة رحّال لتعليم العربيّة عن بعد
الصين - اليمن

المراجع

- بايلي، كريستا، وروبرتس داربي. (2020). *تقييم القيادة الطلّابيّة*. المجموعة العربيّة للتدريب.
- جار الله، نوف، وعبدالقادر عرين. (2014). دور الأنشطة اللاصفيّة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ. *مجلّة البحث العمليّ في التربية*. العدد 15.

مقال

فعّاليّة استخدام استراتيجيّة الصفّ المقلوب في تنمية مهارات التفكير: مادّة التاريخ للصفّ الثانويّ الثالث أنموذجًا

مرسال حطيط

إثر التقدّم الواسع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، ومع انتشار ظاهرة التعليم الإلكترونيّ، أصبح دور المعلّم تيسير العمليّة التعليميّة - التعلّميّة. فلم يعد دور الطلبة يقتصر على تلقّي المعلومات أو الوصول إليها، بل تعدّى ذلك إلى المشاركة والتعليق وإبداء الرأي بالتواصل مع المعلّم الذي يعمل على توجيههم وإرشادهم. وذلك بهدف تفعيل إنتاجيّتهم، والعمل على بناء شبكات تواصل بينهم، لبناء المجتمع التعليميّ بناءً صحيحًا.

وعلى الرغم من ظهور عدّة أنماط للتعلّم النشط، مثل التعلّم بالبحث والاستقصاء، وحلّ المشكلات، ولعب الأدوار وغيرها، إلّا أنّني فضّلت القيام بتجربة الصفّ المقلوب، لما لهذه الاستراتيجيّة من أهمّيّة في نقل المعرفة إلى خارج حدود الغرفة الصفّيّة، لإتاحة الفرصة أمام الطالب للمشاركة الفعّالة في التعلّم. وذلك بحضور دروس أعدّها المعلّمون سابقًا في المنزل، والرجوع إلى روابط إلكترونيّة وبرامج تعليميّة لمحتوى المادّة.

مفهوم التعلّم المقلوب

يُعدّ مفهوم التعلّم المقلوب من المفاهيم الحديثة في التعليم، والذي يسير في طور التطوّر بفكرته البسيطة التي تقوم على تبادل المعرفة العلميّة. فما كان يُنجَز في المنزل أصبح يُنجَز في الحصّة الدراسيّة، إذ تصبح العمليّة التعليميّة عمليّة تكامليّة - تشاركيّة، تسمح للطالب بالإسهام في العمليّة التعليميّة بتوظيف التقنيّة الحديثة. كما تسمح لذوي الطلبة وأسرهم بالمشاركة والمساعدة في هذه المهمّة (Brame, 2013).

تعرِّف الباحثة التربويّة الزين (2015، ص 177) مفهوم التعلّم المقلوب بأنّه "استراتيجيّة قائمة على التركيز حول الطالب، بدلًا من المعلّم، حيث يشاهد الطالب دروسًا بالفيديو في منزله قبل حضور الدروس التعليميّة، ممّا يسمح للمعلّم باستغلال وقت الحصّة في تفعيل الطالب وتوجيهه وتطبيق ما تعلّمه". كما يعرّفه الباحث هارون (2015، ص 23) بأنّه "قدرة الفرد على تنفيذ مجموعة من المهمّات العمليّة المرتبطة بأهداف مهاراتيّة محدّدة".

وعليه، يُعدّ التعلّم المقلوب بيئة تمزج بين نظريّتين في التعلّم، يُنظَر إليهما على أنّهما غير متوافقتين، وهما التعلّم التقليديّ والتعلّم النشط. كما تقوم فكرة التعلّم المقلوب على أساس قلب عمليّة التعلّم، فبدلًا من أن يتلقّى الطلّاب المفاهيم والمهارات الجديدة داخل الفصل الدراسيّ، ثمّ يعودون إلى منازلهم لأداء الواجبات، تُقلَب عمليّة التعلّم هنا، حيث يتلقّى الطلّاب المفاهيم والمهارات الجديدة للدرس في منازلهم، بإعداد المعلّم الدرس على هيئة إلكترونيّة، ومشاركتها معهم عبر وسائط التخزين، أو بشبكات التواصل الاجتماعيّ.

دوافع تطبيق استراتيجيّة الصفّ المقلوب

واجه القطاع التربويّ في لبنان خلال الأعوام السابقة تحدّيات وصعوبات جمّة، وضعت التربويّين أمام مفترق جديد. وهذا ما دفعنا إلى البحث عن خطط وبرامج بديلة للحدِّ من آثارها. من أهمّ تلك التحدّيات:

- جائحة كورونا، وما نجم عنها من تداعيات على الصعيد الصحّيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ والتربويّ.
- ظاهرة التعليم عن بعد، والتعليم المدمج، والتعليم الرقميّ.
- إضراب المعلّمين في القطاع الرسميّ، وما نجم عنه من تداعيات على الصعيدين التربويّ والنفسيّ لدى الطلّاب، ممّا أوجد فاقدًا تعليميًّا واسعًا.
- تعثّر الطلّاب مع عدم تكافؤ الفرص في الحصول على مستلزمات التعلّم الرئيسة، مثل الكهرباء والإنترنت والوسائل التكنولوجيّة (هاتف- حاسوب).
- غياب دور الأهل، كونهم شريكًا رئيسًا في العمليّة التعليميّة، وفقدان دافعيّة الطلّاب إلى التواصل مع المعلّم من جهة، ومع أقرانهم من جهة أخرى.

مع العودة إلى التعليم الوجاهيّ، ولا سيّما بعد جائحة كورونا والإضرابات المتكرّرة، للمطالبة بالحقوق الواجبة في ظلّ الأوضاع الاقتصاديّة المتردية، واجهتُ، كغيري من الزميلات والزملاء، العديد من التحدّيات لإعادة الدافعيّة والحماس إلى طلّابي، بعد فترة طويلة من الانقطاع عن التعلّم.

انطلاقًا من كوني معلِّمة تاريخ في ثانويّة رسميّة، كان عليّ العمل على وضع خطّة ممنهجة لإعادة الدروس السابقة، والتفكير بآليّة جديدة تحفِّز الطلبة، وتقصّر الوقت بهدف إنهاء البرنامج، فوقع اختياري على استراتيجيّة الصفّ المقلوب. وطالما تساءلت عن مدى فعّاليّة استخدام الصفّ المقلوب في تنمية مهارات التفكير عند طلّاب الصف الثانويّ الثالث في مادّة التاريخ.

ومن هذا التساؤل، وضعت خطّة عمليّة قابلة للتنفيذ، واعتمدت لتنفيذها الخطوات الآتية:

- تحديد المدّة الزمنيّة من الوقت اللازم بما يعادل ثلاث ساعات موزَّعة على النحو الآتي: ساعتان في المنزل، وساعة واحدة في الصفّ لتقديم العروض والنتاج (ما يعادل 180 دقيقة).
- تحديد الوحدة الدراسيّة تحت عنوان "أوضاع لبنان السياسيّة والاقتصاديّة بين سنة 1926- 1939.

- تقسيم الطلّاب إلى مجموعتين، راعيت فيهما التنوّع بين الذكور والإناث، والمستوى الأكاديميّ والفروقات الفرديّة، بحيث يمنح لكلّ طالب الفرصة للمشاركة والتفاعل.
- اختيار الوسائل والموارد التعليميّة، ومنها فيديو حول هذه الحقبة، ومستندات ووثائق مختارة، ومصادر ومراجع تاريخيّة مختصّة. فضلًا عن تحديد مواقع شبكات التواصل آمنةً وموثوقة ومساعِدة للحصول على معلومات تغني النقاش وتدعم النتاج والعرض.

كيفيّة تنفيذ استراتيجيّة الصفّ المقلوب

لتنفيذ هذه الاستراتيجيّة طلبتُ إلى مجموعات الطلبة القيام بالخطوات الآتية:

- مشاهدة فيديو تاريخيّ موثّق، مع تحديد عدّة أسئلة موجهّة ترتبط بوحدة الدرس، وتُحضَّر في المنزل.
- قراءة مستندات تاريخيّة متنوِّعة ترتبط بأهداف الوحدة المطلوبة ومحتواها.
- تنفيذ شريط زمنيّ تُدرَج عليه الأحداث، ويشار إليها بالمفتاح والرموز.
- توليف نصّ تاريخيّ يوثّق الأحداث السياسيّة في لبنان خلال تلك الفترة (1926-1939).

وتُركتْ مساحة للطلّاب للتعبير عن أفكارهم بعرض تقديميّ يختارونه تحت إشراف المعلّم وتوجيهاته. ومن هنا، زُوِّد الطلّاب ببعض أساليب العرض للتقديم، مثل المقهى العالميّ، والذي يعتمد على النقاش الحرّ وتبادل الأفكار، بالحوار الفعّال، وتبادل الأفكار المرتبطة بموضوعات الدرس وعرضها والاستماع إلى تعليقات الطلّاب المختلفة، أو بإعداد نشرة إخباريّة توثّق الأحداث التاريخيّة، أو بتقديم عروض تكنولوجيّة متنوّعة. وعليه، تقدّم كلّ مجموعة عملها وتتلقّى الأسئلة والتعليقات من المجموعة الثانية، وتعطى فسحة للنقاش وبناء الحجج بالأدلّة التي تقدّمها لتأكيد معلوماتها. وبعد الانتهاء من ذلك، يبدأ تقديم العروض.

قرّرت المجموعة الأولى، في النشاط الأوّل، تقديم نشرة إخباريّة مُعدَّة على شكل شريط مسجّل، نفّذهُ الطلّاب في المنزل، حيث قدّم الناطق باسم المجموعة موجز النشرة، تحت عنوان: "رئيسٌ من بلادي سنة 1926"، ثمّ عُرِض شريط زمنيّ يوثّق الأحداث التاريخيّة بين سنة 1926 و1939. أمّا النشاط الثاني فقدِّم له ميسِّر المجموعة، تحت عنوان: "صورة وتعليق"، حيث يعرض صور شخصيّات سياسيّة على شاشة العرض، ثمّ يطلب إلى أعضاء الفريق الثاني الاتّفاق على كتابة تعليق مناسب لكلٍّ منها. وفي النشاط الثالث، وزّع الميسّر مجموعة من المستندات التاريخيّة إلى أعضاء الفريق الثاني، طالبًا إليهم تنفيذ مهمّة تحمل عنوان: "تحليل مستندات تاريخيّة"، بالإجابة عن السؤال الآتي: "ما المكاسب التي حقّقها لبنان إثر قيام الجمهوريّة سنة 1926؟"، في مدّة ثلاثين دقيقة. قدّم الفريق نتاجه متوجِّهًا بالشكر إلى المجموعة الأولى على تيسير النشاط.

أمّا المجموعة الثانية، فاختارت استراتيجيّة "المقهى العالميّ" لتقديم عرضها، ضمن المدّة المحددّة (30 دقيقة)، حيث قدّمت عرضها في مرحلتين:
نفّذت، في المرحلة الأولى، النشاط وفق الخطوات الآتية:

- قدّم المجموعةَ الناطقُ باسمها.
- شرح مبسّط لاستراتيجيّة المقهى العالميّ.
- تحديد وضعيّة الجلوس على شكل "حلقة دائريّة".
- طرح السؤال الأوّل بهيئة سؤال مفتوح.
- فتح المجال للنقاش والحوار.

في المرحلة الثانية، إثر انتهاء النقاش المفتوح، حدّد ميسِّر المجموعة عنوان الوحدة المطلوبة على شاشة العرض: "ما المتغيّرات التي شهدتها الدولة اللبنانيّة ما بين سنة 1926 و1939". لينتقل بعدها إلى عرض وثائقيّ مسجَّل أعدّه الفريق، يتناول تلك الفترة، مدّته 5 دقائق، ثمّ طلب إلى الطلّاب مناقشة المعلومات التي تتعلّق بأهمّ المتغيّرات التي عرفتها الدولة اللبنانيّة. يعيد الميسِّر تنظيم وضعيّة المجموعات على هيئة حلقة دائريّة (استراتيجيّة المقهى العالميّ)، ليعود النقاش بين الطلّاب، ويُمنَح كلٌّ منهم الفرصة لإبداء رأيه لتحليل الأحداث، والمشاركة في التعبير الحرّ والمنظَّم. حدّد الميسِّر مدّة النقاش المفتوح بـ 15 دقيقة. وقبل انتهاء الوقت المحدّد، طلب الميسِّر إلى الناطق باسم المجموعة، تقديم ملخّص الأفكار التي نوقشت، من أجل تدوينها بالطريقة المناسبة لعرضها في قاعة الصفّ. كان النقاش رائعًا ومنظَّمًا، وكنت أراقب التفاصيل كلّها، وأتدخّل في النقاش عندما تدعو الحاجة، لأعيد تنظيم الأمور ووضعها في نصابها ومسارها الصحيح.

تقييم الاستراتيجيّة (التغذية الراجعة)

بعد توجيه الشكر إلى المجموعات، لا بدّ من تقديم تغذية راجعة حول الأنشطة المُقدَّمة، وذلك وفق النقاط الآتية:

تقييم المجموعات الذاتيّ

قيّمت كلّ مجموعة أنشطة المجموعة الأخرى، باعتماد استراتيجيّة للتقييم يختارها الطلّاب أنفسهم. فاختار الطلّاب استراتيجيّة "نجمتين وأمنية"، لاعتمادها على إظهار النواحي الإيجابيّة، مع توجيه نقد بنّاء، من دون التجريح، من أجل العمل على تحسين الأداء في المهمّات القادمة. يُمنَح الطلّاب، وفق هذه الاستراتيجيّة، نجمتان للأنشطة التي نالت إعجابهم، تبعًا لعدّة معايير يُتَّفق عليها، منها: أسلوب العرض والأداء المقدّم، من حيث محتوى مادّة العرض، والوسائل والموارد المستخدمة، وآليّة تنفيذ الأنشطة وطريقة تقديمها. يقدِّم، بعد ذلك، كلّ فريق اقتراحًا بمثابة "أمنية"، بهدف تحسين نشاط من الأنشطة المقدَّمة، مستخدمين عبارة "يا ريت لو". مثال ذلك: "العنوان المقدّم للنشرة كان لافتًا، لكن "يا ريت لو" كان يشير إلى الموضوع مباشرةً"، أو "استمتعنا بالنقاش في المقهى العالميّ، ولكن "يا ريت لو" كان أكثر تنظيمًا".

تقييم الأداء العام

عمل المجموعات عمليّة تقييم مستمرّة، تبدأ بوضع الأهداف العامّة، وتنتهي إلى الكفايات المرجوّ تحقيقها في كلّ نشاط، حيث يُقيَّم عمل المجموعات ضمن معايير تتوافق مع الجانب المعرفيّ من جهة، والمكاسب المهاراتيّة من جهة أخرى.

نتائج التجربة الإيجابيّة

أثبتت هذه التجربة نجاحها، وذلك بتقييم الأنشطة المنفَّذة، والتي حقّقت أهدافًا مهمّة. نذكر منها:

- إشراك الطلبة في إعداد المواد الداعمة لتعلّمهم وتطويرها، وتنظيمها تنظيمًا يسهِّل عليهم استخدامها، كلّ بحسب حاجته.
- تعزيز مبادئ الحوار والنقاش والتواصل الفعّال، والتي تهدف إلى بناء المعارف وتنمية مهارات التفكير العليا، ليصبح الطالب المحور الرئيس في عمليّة التعلّم والتعليم.
- تمكين الطلّاب من استخدام الوسائل التكنولوجيّة ودمجها دمجًا صحيحًا وفعّالًا في عمليّة التعلّم.
- اكتشاف العديد من مواهب الطلّاب، كالإلقاء والخطابة. والعديد من المهارات، كالقدرة على القيادة والإدارة والتنظيم.

التحدّيات

مقابل النتائج الإيجابيّة، برز عدد من التحدّيات التي واجهتني في استخدام هذه الاستراتيجيّة، والتي أشير هنا إلى بعضها:

- عدم تكافؤ الفرص المتاحة للطلّاب للحصول على مستلزمات تنفيذ الأنشطة، كالإنترنت والكهرباء ووسائل التواصل في بلدنا لبنان.
- رفض بعض الأهالي مشاركة أبنائهم في مثل هذه الأنشطة، خوفًا من مخاطر استخدام وسائل التواصل من دون مراقبة، أو لجهلهم بالتكنولوجيا.
- التفاوت بين مستويات الطلّاب، حيث برز من يتمتّعون بشخصيّة القيادة والإقناع، بينما فضّل آخرون لعب دور المستمع، من دون التدخّل إلّا حينما يُطلَب إليهم.

لكن، وبرغم هذه التحدّيات، فقد تحقّقت النتائج، ولا سيّما في حماس الطلّاب في الدفاع عن فكرتهم، وفي مدى تطوّر المفاهيم المعرفيّة لديهم، مثل مهارات التفكير العليا والنقد البنّاء وإدارة العمل الجماعيّ.

* * *

كانت هذه التجربة مفيدة لي، حيث دفعتني إلى تغيير الكثير من الطرائق والاستراتيجيّات في تعليم مادّة التاريخ، والعمل على بناء التفكير التاريخيّ الناقد للطلّاب. فهدف التعليم الرئيس بناء مواطن فعّال ومستقلّ، يتمتّع بحرّيّة التعبير والانتماء، وبناء شخصيّة الطالب من النواحي النفسيّة والاجتماعيّة والأكاديميّة كافّة. لذلك، علينا التكيّف مع التطوّر والعمل على تطوير قدراتنا لمجاراة الواقع الحاليّ ومتطلّبات الذكاء الاصطناعيّ، فضلًا عن احتياجات سوق العمل في مستقبل من المهارات والقدرات التي يجب إكسابها للطلّاب. وهنا، يكون من مسؤوليّتنا تعزيز هذه المهارات والمعارف لدى طلّابنا، "جيل الذكاء الاصطناعيّ".

مرسال حطيط
معلّمة ومنسّقة ومدرّبة لمادّة التاريخ- لبنان

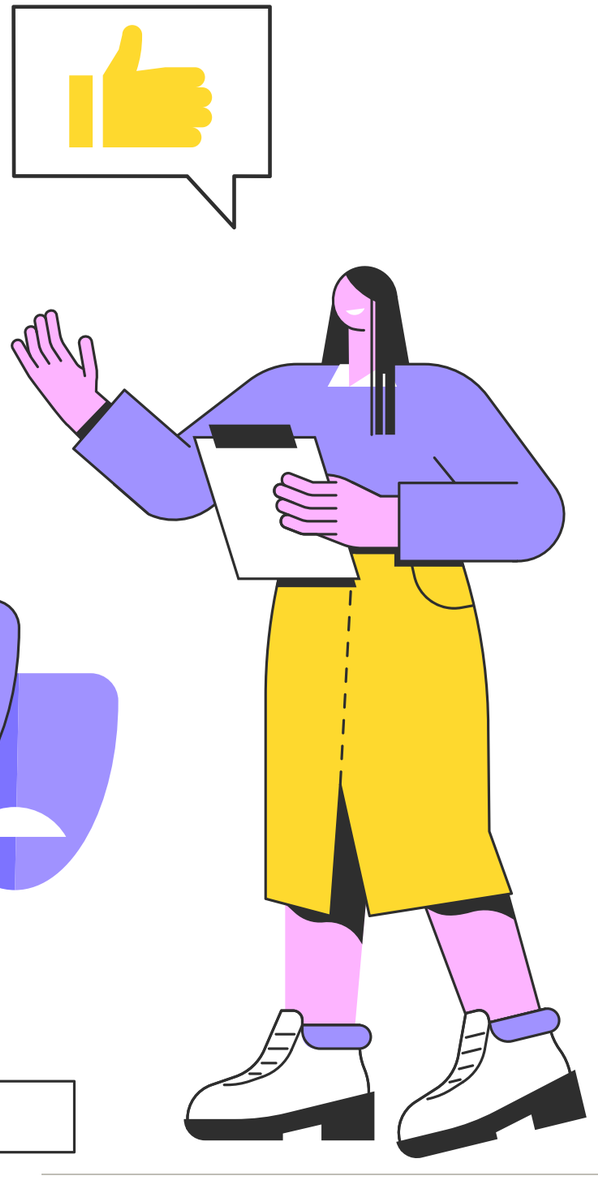
المراجع

- الزين، حنان أسعد. (2015). أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم المقلوب في التحصيل الأكاديميّ لطالبات كلّيّة التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدوليّة التربويّة المتخصّصة*. 4 *(1)*.
- هارون، أحمد حسن. (2015). *فاعليّة نموذج التعلّم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلّم الإلكترونيّ لدى طلّاب البكالوريوس في كلّيّة التربية*. المؤتمر الدوليّ الأوّل لكليّة التربية في جامعة الباحة.
- Brame, J. Cynthia. (2013). Flipping the classroom. *Vanderbilt University- CFT Teaching Guides*. https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

مقال

حصّة على خشبة المسرح

صهيب زعارير



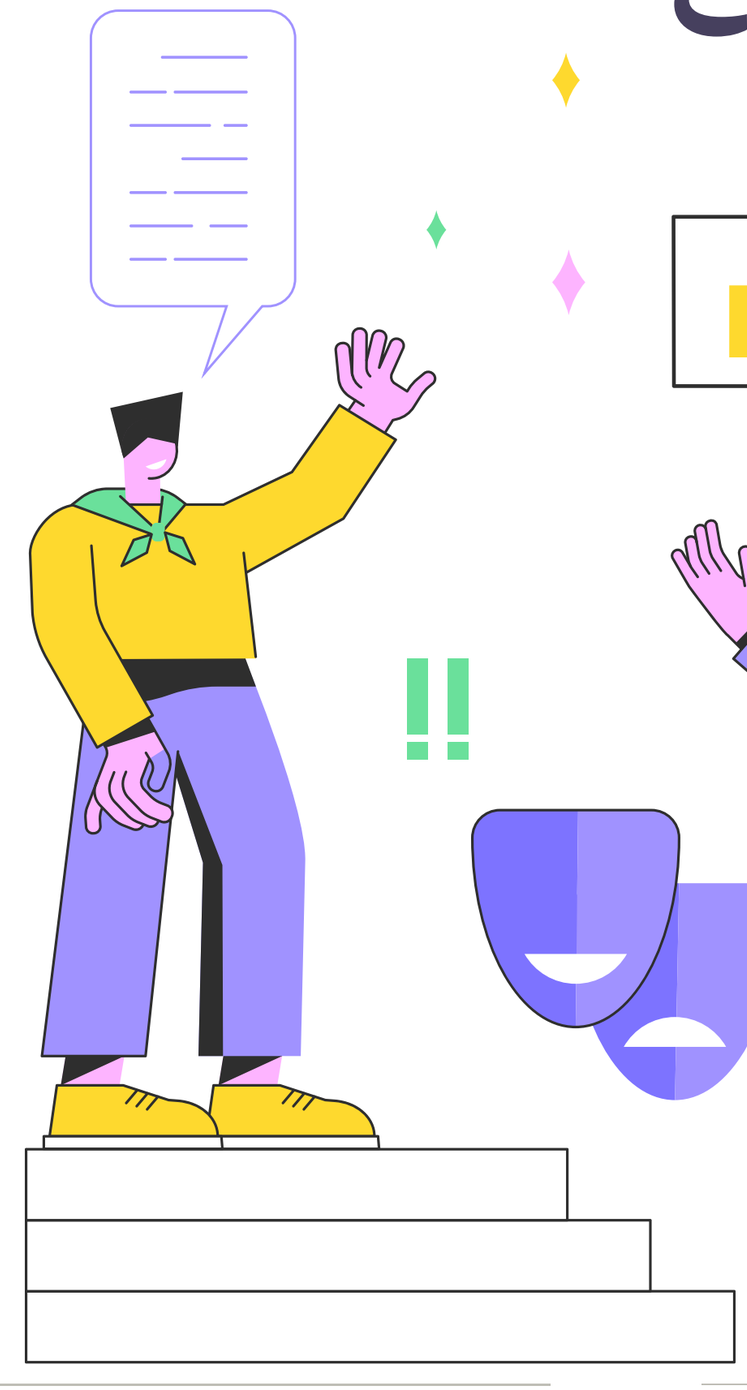
فرضت الرقمنة والتطوّر العلميّ الذي شهده العالم تطوير مقاربتنا للتعليم والتعلّم. كما عمدت العديد من المؤسّسات التعليميّة إلى الانخراط في التيّار التحديثيّ للمقاربات التعليميّة، بالحرص على خلق بيئة تعليميّة - تعلّميّة جديدة داخل الغرفة الصفّيّة، تقطع مع الممارسات الكلاسيكيّة في التعليم، والتي أفضى تطبيقها إلى خروج عن المألوف، وتقديم أشكال ومقاربات تعليميّة جديدة، تعطي الحصّة طابعًا خاصًّا ومنظورًا مختلفًا.

من هنا، سعيتُ مع طلبتي إلى خلق مساحة تعلّم بفنّ المسرح، حيث خضت غمار التجربة مع طلبة الصفّ السابع في مادّة اللغة العربيّة، لأنّ الوعي بجدوى ما نتعلّمه ونكتسبه من خبرات ومعارف، لا يُقاس عادةً إلّا بالممارسة والتطبيق.

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على أهمّيّة توظيف المسرح في الحصص الصفّيّة، ودوره الرئيس في تنمية مهارات الطلبة في القرن الواحد والعشرين.

المسرح المدرسيّ

عندما نعود إلى الماضي ونتأمّل الدور المسرحيّ الذي كان يؤدّيه المسرح المدرسيّ، لا نكاد نرى له أيّ حضور على الصعيدين الماديّ والمعنويّ؛ فلم تكن مدارس كثيرة مجهّزة بخشبة مسرح. لكنّ مدارسنا في الوقت الحاضر مجهَّزة تجهيزًا قويًّا ومميّزًا بالمسارح، وفق إمكانيّات عالية، من حيث الصوت والإضاءة والمقاعد وشاشات العرض الضخمة أحيانًا، إذ يمثّل المسرح المدرسيّ رسالة تربويّة نستطيع بها إيصال معلومة للطالب، أو فرصة لتنمية مهارات التعلّم وأساليبه. ويرى مصطفى (2003) أنّ المسرح يتحوّل إلى وسيلة تعليميّة وتربويّة أكثر من كونه مجرّد غاية أدبيّة أو فنيّة. ومن هذا المنطلق، لا



يطلب من النشاط المسرحيّ في هذه المرحلة، تخريج ممثّلين صغار أو مخرجين أو رسّامي ديكور، وإنّما المطلوب توظيف المسرح في العمليّة التعليميّة من أجل تنمية قدرات الطفل وإمكاناته على أفضل وجه ممكن.

منطلق الفكرة

تشكّلت الفكرة بعد دورة تدريبيّة للمعلّمين في المدرسة، كانت جزءًا من التطوير المهنيّ المعروف في كلّ مدرسة. أحببت، بعدها، أن أطبّق مهارة هذه الدورة التي هدفت إلى تطبيق المسرح والدراما في الغرفة الصفّيّة، حيث أرسلت إلى الطلبة العمل على هيئة واجب منزليّ، كي يفكّروا تفكيرًا إبداعيًّا قبل البدء بالمهمّة. رحّب الطلبة بهذه المهمّة، وكانوا متحمّسين للشروع بها، ولحظة وصولهم المدرسة عبّروا لي عن سعادتهم في خوض هذه التجربة.

الشروع في المسرحيّة وتوزيع الأدوار

في الوحدة الدراسيّة "الصحّة والغذاء" في مادّة اللغة العربيّة لطلبة الصفّ السابع، وهي وحدة علميّة تخصّ المجال الصحّيّ وطرق الحفاظ على صّحّة الإنسان وحمايته من الأمراض والأوبئة، تنوّعت الممارسات والأنشطة، مثل كتابة المقال، والتحدّث عن صور تخدم السياق نفسه. كما حرصنا على أن نقدّم هذه الوحدة في مجال العمل المسرحيّ، من أجل تفعيل دور الأعمال المسرحيّة في المنهاج، وفي حياة الطلبة وممارساتهم. فسحت المجال أمام الطلبة ليقودوا العمليّة التعليميّة في اختيار الأدوار التي يرغبون بأدائها في نشاط المسرحيّة. وتمثّل الهدف الرئيس منها في تحقيق الطلبة ذواتهم وتعبيرهم عن أنفسهم، في بيئة مليئة بالشغف والخروج عن المألوف، حيث منحت الطلبة وقتًا يسيرًا من الحصّة لتحديد الأدوار على النحو الآتي:

- رئيس البلدة: غيثة، حيث بادرت بتسمية البلدة "أعضاء بلدة سانيتاس"، وهو اسم يرمز إلى شركة عالميّة صحّيّة.
- الطبيب: لينا، حيث أرادت أن تذكر بعض النصائح الطبّيّة، وأهمّيّة الممارسات الرياضيّة.
- اختصاصيّة تغذية: لين، حيث ركّزت على الغذاء الصحّيّ والتوازن بين جميع العناصر الغذائيّة، مثل البروتينات والأسماك واللحوم وغيرها من الفيتامينات.
- اختصاصيّة البشرة: ميار، حيث لاحظت بأنّ البشرة مهملة نوعًا ما في مفهوم الرعاية الصحّيّة.

- خطيب البلدة: سعد، حيث وجد أنّ للجانب الدينيّ دورًا مؤثّرًا في أبناء البلدة، فاحترام جسد الإنسان واجب من المنظور الدينيّ.
- القاضي: سلمى، حيث أعلنت ضرورة منع الأغذية المضرّة بالصحّة، وتشديد العقوبات على المروّج لأيّ مواد قد تؤدّي إلى الإدمان.
- مدرّب رياضة: رعد، لم يغفل عن الممارسات الرياضيّة التي يتوجّب على الإنسان فعلها باستمرار، وألّا تقتصر على عمر معيّن. فضلًا عن تركيزه على فئة الشباب في فترة المراهقة.
- المعلّمة: أيلين، حيث تقمّصت دور المعلّمة، وعاشت تجربتها بحثّ طلبتها على الاهتمام بمفهومي الصحّة والغذاء، ودورهما الرئيس في بناء الإنسان على الصعيدين الجسميّ والنفسيّ.
- الأب: خالد، حيث سلّط الضوء على دور الأسرة في لعب الدور المحوريّ في بناء المجتمعات، فأدار مشهدًا حواريًّا مع ابنه (محمّد).
- الابن: محمّد، حيث تفاعل في تأدية دور الابن، والذي مارس بعض العادات غير الصحّيّة، ولم يرد أن يبتعد عنها.
- الشجرة: عبد الله، حيث سجّل فكرة إبداعيّة بأن يجسّد شخصيّة الشجرة ودورها الفاعل في حماية البيئة، ومدى مساعدتها في الحدّ من التلوّث.
- إعلاميّة: فرح، قدّمت أهمّ الأخبار عن البلدة ودورها في إيصال صوت البلدة إلى جميع أنحاء العالم.
- منظّمة الصحّة العالميّة: سارة، حيث عبّرت عن الدور الرسميّ العام في حماية المجتمع من أخطار تدهور الأمن الصحّيّ في العالم، وتقديم بعض المعلومات الصحّيّة الرسميّة، مثل عدد الوفيّات والأمراض المنتشرة.

صيغة النشاط النهائيّة

أُنجِزَت صيغة النشاط النهائيّة للعمل المسرحيّ بأدوات متواضعة جدًّا، فلم تتعدَّ أثاث غرفة الصفّ وورقة وقلمًا، حيث كتب الطلبة ملاحظاتهم وأدوارهم التي سيقدّمونها، واستعملوا اللوح الذكيّ لعرض صورة رمزيّة لبلدة معيّنة تحاكي السياق الذي اختاروه. بعد ذلك، عقد الطلبة حوارًا مسرحيًّا ووُزِّعت الأدوار بالاستعانة بإحدى شخصيّات المسرحيّة، لتعزيز التفاعل بين الطلبة.

عندما يخرج الإبداع من ذات الإنسان، ويعبّر عن الشغف وحبّ التميّز، يكون العمل متقنًا وناجحًا ومُحقِّقًا أهدافه. وهذا ما حدث بالفعل مع طلبتي عندما أخبرتهم بأنّ هذا العمل نشاطٌ صفّيّ إبداعيّ، لن يدخل في التقييم الختاميّ. وهنا كانت المفاجأة، إذ سارعوا إلى المشاركة في هذا النشاط حبًّا ورغبة في الفكرة، ممّا زادني إصرارًا وعزيمة على تقديم العديد من هذه الأعمال مع طلبتي، لأنّها محرِّك مهمّ جدًّا لقدرات الطلبة وإبداعاتهم.

مهارات القرن الواحد والعشرين

من أهمّ الأمور التي دفعتني إلى توظيف المسرح في حصّة اللغة العربيّة، ممارسة مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تنادي بتمكين الطلبة من صقل شخصيّاتهم وإظهار تجاربهم الأدائيّة، وجعلها استراتيجيّة معتمَدة داخل الصفّ باستمرار.

وعليه، ساعدت تجربتي على تعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي قد تكون موجودة في العقل الباطن لدى طلبتنا، ولكنّ المسرح هو الأداة المعزِّزة لإظهارها في العديد من الأنشطة المدرسيّة. قد تداخلت هذه المهارات والتقت في نقطة واحدة هي خشبة المسرح. وتحقّق ذلك بالنقاط الآتية:

التشاركيّة

تشارك الطلبة في تبادل الأفكار حول إخراج المسرحيّة وتوزيع الأدوار، وكان توزيع الأدوار المحرِّك الرئيس في إثارة النقاش بينهم، والأدوار التي يريدونها.

التفكير الإبداعيّ

تفاجأت بالأفكار الجديدة في المسرحيّة، من الشخصيّات إلى اسم المسرحيّة وآليّة اختيارها، "أعضاء بلدة سانيتاس". بادر الطلبة بكلمات وأفكار معبِّرة جدًّا، حتّى إنّ بعضهم أحضر أشياء من منزله لتجسيد الشخصيّة، كمطرقة القاضي، أو سترة الطبيب، أو مستحضرات التجميل.

التواصل

حقّقت فكرة المسرحيّة روح التواصل الاجتماعيّ بين الطلبة، وجعلت الاندماج بينهم أكثر ممّا كان في السابق، إذ لمستُ ذلك بالتساؤلات التي كانت تدور بينهم في مجموعة الصفّ على موقع "تيمز"، لأنّ المدرسة توفِّر لهم هذه الخاصيّة للتواصل الأكاديميّ.

الإنتاج

أظهر الطلبة قدرة عالية في إنتاج النصّ وتغطية مختلف الجوانب المطلوبة لدور كلّ منهم في العمل المسرحيّ، واستخدموا الألفاظ المناسبة للسياق.

المقارنة

مارس الطلبة مهارة المقارنة في عمليّة التأمّل الجماعيّ، بعد نهاية النشاط، واكتشفوا القوّة ومواطن التطوير في هذا العمل. الأمر الذي أضاف إليهم خبرة في مجال الأنشطة الصفّيّة.

التأمّل الذاتيّ

ماذا اكتسب الطّلبة من النّشاط؟

قدّم هذا النشاط الفرصة الثمينة للطلبة لتعزيز المخزون اللغويّ، والذي يساعدهم في مهارتي التحدّث والكتابة. كما ساعد هذا العمل على دقّة اختيار الطلبة المهارات اللغويّة، كتوظيف الأساليب البلاغيّة، من تشبيه واستعارة، والأساليب الإنشائيّة، وفق ما يخدم السياق الذي تعرّض له الطلبة.

في هذا النشاط، اكتسب الطلبة الكثير من المهارات التي تساعدهم في التفكير بالقضايا العالميّة في محيطهم الذي يعيشون فيه. الأمر الذي يجعل الطالب شخصًا مفكِّرًا تفكيرًا إبداعيًّا، يتخطّى الحجرة الصفّيّة، وينظر إليها كأنّه جزء منها، وله الدور الكبير في تطويرها.

أدّى هذا النشاط إلى توليد الأفكار، وإظهار مواطن القوّة والتطوير لدى الطلبة. فدعم هذا النوع من النشاط مهارة التفكير الإبداعيّ، ولا سيّما مجال الخيال، ومنحهم الفرصة لملامسة مشكلات الواقع الحياتيّة. وهنا تدرُّب حقيقيّ على التعلّم المستدام.

بالإضافة إلى ذلك، رسم هذا النشاط على وجوه جميع الطلبة الابتسامة والسعادة والرضا، حيث استطاعوا أن يصنعوا الفكرة وأن يخطّطوا لها. كما أشعرهم بأنّهم أفراد في هذا المجتمع وليسوا طلبة لأداء واجبات ومهمّات خاصّة، لإنهاء مساق أو كتاب يُطلَب إليهم كلّ سنة.

مواطن التطوير

لا شكّ في أنّ الطلبة قدّموا عرضًا جميلًا ورائعًا، ولكن لا بدّ من الوقوف عند مواطن التطوير، وسبل علاجها:

- لم يكن الوقت المخصّص لتحدّث كلّ طالب منظّمًا، وكان من المفروض ربط تحدّث الطلبة بوقت محدّد، حيث يتحدّث بعضهم لوقت طويل جدًّا وبعضهم اقتصر حديثه في وقت زمنيّ قصير.
- بعض الطلبة قدّم العمل مستعينًا بورقة، ونأمل أن تكون الأعمال القادمة ارتجاليّة. فيرتجل الطلبة في التحدّث من دون الحاجة إلى الاستعانة بورقة. ويعدّ ذلك من أهمّ المهارات التي نهدف إليها.
- لا بدّ من إدخال الموسيقى والمؤثّرات في الأعمال، لتعطيها نوعًا من الحيويّة في الحصّة، وتتفاعل جميع الحواس مع الفكرة المراد تقديمها.
- كانت تجربة عميقة جدًّا، أضافت إليّ وإلى طلبتي الكثير. استعنت في إعداد هذه الحصّة بما اكتسبته من خبرة نظريّة في ورشة تدريبيّة قُدِّمت إلينا في المدرسة، وكان لها الأثر الكبير في خوض هذه التجربة وممارستها على أرض الواقع مع طلبتي، حيث ساعدتني في اكتشاف مواهب طلبتي والقدرات التي يمتلكونها في لغة الدراما.

* * *

في النهاية، شعرت بالفخر لأنّني استطعت أن أدخل السعادة إلى قلوب أحبّتي الطلبة في هذا النشاط، برغم أنّه كان بأدوات متواضعة وبسيطة كما أسلفنا. ومن هنا، أنصح جميع المعلّمين بابتكار أفكار تخرِج الطلبة، خلال الوحدة، من نطاق مهمّات اعتادوا عليها إلى أنشطة تحقّق مهارات الوحدة، وتلبّي احتياجات الطلبة، وتغذّي طاقاتهم في الوقت نفسه.

صهيب زعارير
منسّق قسم اللغة العربيّة
قطر

المراجع

- رجب، مصطفى. (2003). المسرح المدرسيّ ودوره التربويّ. *مجلّة التربية*. 32(147). 132– 137. http://search.mandumah.com/Record/256868

مقال

التعلّم الذاتيّ: من قدرات فرديّة إلى قيادة تحويليّة

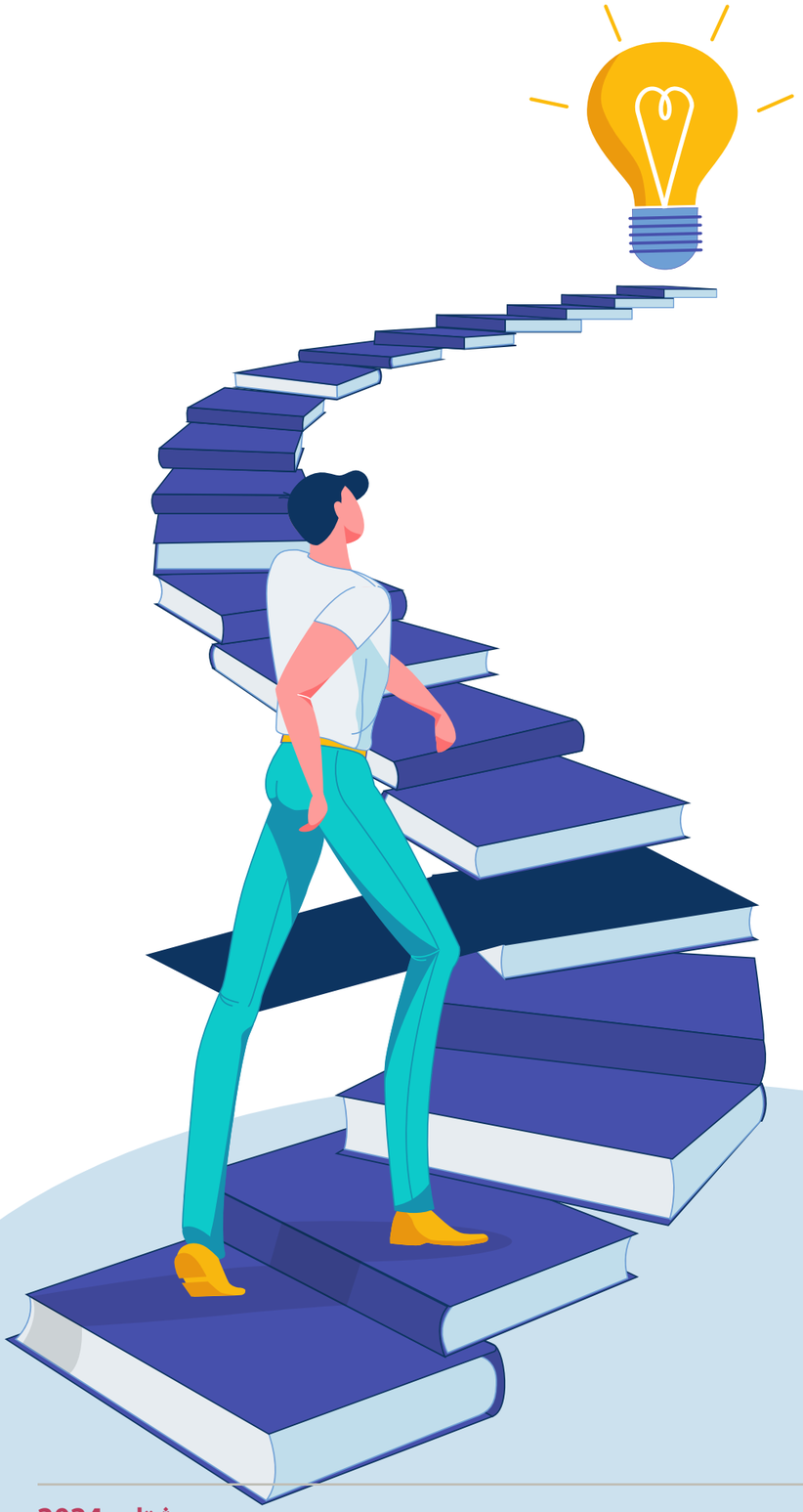
مايا عبّاس

مع بداية انتشار وباء كورونا والقيود التي فرضها على الأنشطة الاجتماعيّة، والتي طالت القطاع التعليميّ بشدّة، كان لا بدّ من التفكير مليًّا بنوعيّة التعلّم الذي سنقدّمه إلى الطلّاب. بدا لنا، بالمتابعة اليوميّة، وجود قصور معرفيّ لدى الطلّاب في كيفيّة إدارة معلوماتهم وتنظيمها تنظيمًا ذاتيًّا، فكان لا بدّ من تنظيم حلقات تفكّر للبحث عن نوعيّة تعلّم تخدم المرحلة، وتجعل الطالب قادرًا على إدارة معارفه بمفرده، مع توجيه معلّمه.

يتناول هذا المقال مفهوم التعلّم الذاتي وصلته بمهارات القرن الواحد والعشرين، بتسليط الضوء على مشروع نفّذته مع طلّاب المرحلة الثانويّة في ثانويّة الرحمة في لبنان.

مفهوم التعلّم الذاتيّ وعلاقته بمهارات القرن الواحد والعشرين

تعرّف مجموعة من الباحثين التعلّم الذاتيّ بأنّه نشاط يؤدّيه الطلّاب، من أجل الوصول إلى المعلومات بالبحث الذاتيّ والاجتهاد الفرديّ. أو هو، في تعريف آخر، جهد ذاتيّ مبذول من أجل تحصيل التعلّم في الوقت الملائم وبحسب احتياجات الطلّاب التدريبيّة. أمّا رائد الأعمال الأمريكيّ جون رون فيقول: "التعليم الرسميّ يمنحك وظيفة، أمّا التعليم الذاتيّ فيمنحك



ثروة". وهو بهذا يصف التعلّم الذاتيّ باعتماده على توفير شتّى صور المعرفة بطريقة مبسّطة ومجّانيّة، مكتوبة أو مسموعة أو مرئيّة، عبر منصّات التعليم الرقميّ المنتشرة في الإنترنت. وعليه، فما الثروة الفكريّة التي ينمّيها التعلّم الذاتيّ في المتعلّم، وترتبط بمهارات القرن الواحد والعشرين؟

ينمّي الطالب مهارة الحصول على المعلومات من مصادرها الصحيحة، وتحمّل مسؤوليّة ذلك، لأنّه يُحصِّل التعلّم تحصيلًا فرديًّا، فيتحقّق مبدأ التربية المستمرّة. كما يساعد الطالب على اكتساب مهارات البحث والتقصّي، وتنظيم وقته بعيدًا عن مشتّتات الوقت، فضلًا عن قدرته على الربط والتحليل والتفكير المنطقيّ في حلّ المشكلات. بالإضافة إلى مهارة العرض التي تخلق من الطلّاب مدرِّبين وقادة ينفّذون ورشًا تعليميّة.

مراحل تنفيذ مشروع التعلّم الذاتيّ

في البداية، طبّقتُ مهارات التعلّم الذاتيّ على نفسي، بالبحث عن مضمونه، وتحويل المعطيات إلى مادّة تدريبيّة بسيطة، توضِّح للطالب ما بحثته، مع اختيار أكثر خمس مهارات أهمّيّة. ويمكن إدراج كيفيّة تنفيذ المشروع ضمن مرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة نشر الوعي حول التعلّم الذاتيّ

اخترت فرعًا واحدًا من الصفّ الثانويّ الثالث، وعقدت جلسات معهم عن بعد، ثمّ عرضت المشروع عليهم ودرّبتهم على الأفكار الأوّليّة، حيث هدفت هنا إلى نشر الوعي حول الموضوع. نقل طلّاب الصفّ بدورهم التوعية إلى زملائهم في الفروع الأخرى، في جلستين عن بعد، نظّمتُها بموافقة إدارة المدرسة.

وبعد عقد الجلسة الثانية التي عُقدت للتفكّر بالخطوة التالية، بلغ حماس الطلّاب ذروته، وشعروا بأهمّيّة هذا التعلّم في حياتهم وحاجتهم إليه، من حيث وعيهم المشكلة التي يعانونها، والتي تطال تنظيم وقتهم والدرس بمفردهم واكتشافهم مهارات هذا النوع من التعلّم. فاقترحوا نقل التدريب إلى رفاقهم من الصفّ الثانويّ الثاني، لنشر المعرفة والوعي بالمشروع تدريجيًّا. كما اختيرت مجموعة طلّاب من الصفّين الثاني والثالث الثانويّ، لنقل التجربة خارج المدرسة، حيث وقع الاختيار على مدرسة رسميّة في محافظة النبطيّة جنوبي لبنان. فعقدت جلسة تدريب عن بعد بين مجموعة طلّاب ثانويّة الرحمة وطلّاب المدرسة المستهدَفة، لتبادل الأفكار وصياغة التطلّعات. ومن هنا، انطلقت الرحلة المعرفيّة والمهاراتيّة والتطبيقيّة والقياديّة.

المرحلة الثانية: التدريب على المهارات

مع بداية السنة الدراسيّة (2021-2022) وانتقال الطلّاب القائمين بالمشروع إلى الصفّ الثانويّ الثالث، باشرنا بتطبيق المرحلة الثانية من المشروع، بالتخطيط والتدريب على مهارات التعلّم الذاتيّ (تنظيم الوقت وإدارة المعرفة)، وانشاء مجموعات متخصّصة على النحو الآتي:

- مجموعة البحث والتقصّي عن مهارات التعلّم الذاتيّ.
- مجموعة التكنولوجيا لإخراج فيديوهات رقميّة عن المهارات.
- مجموعة ميسّرين لنقل التدريب.
- مجموعة الأرشفة.
- مجموعة التصوير.

كما حُدِّدت الفئة المستهدفة بالتدريب، وهم طلّاب الصفّ الثانويّ الأوّل في المدرسة.

توزّعت الأدوار بين الجميع، ودارت حلقات نقاش مكثّفة بين الطلّاب المنظّمين حول المحتوى الذي سيُقدَّم وطريقة التدريب، بجلسات عن بعد، أو في المدرسة أحيانًا، بعد الدوام المدرسيّ. اتّفق الطلّاب على تدريب رفاقهم، انطلاقًا من الحاجة الملحّة إلى مهارات تنظيم الوقت، بتمكينهم من التقنيّات المعتمدة لهذه الغاية. تحقّق ذلك في جلستَي تدريب، تمحورت الأولى حول مشتّتات الوقت، والثانية حول التقنيّات المتّبعَة لطرق تنظيم الوقت. أمّا مهارة إدارة المعرفة، فمُكِّنوا منها بتنظيم نشاط مكتبة متنقّلة داخل القسم الثانويّ، لتبادل المعلومات بالكتب والمجلّات والمواقع الإلكترونيّة الموثوقة. بعد ذلك، وانطلاقًا من سعينا إلى إنتاج قادة وشركاء في التعلّم الذاتيّ داخل المدرسة، طلبنا إلى طلّابنا في الصفّ الثانويّ الأوّل أن يدرّبوا بدورهم طلّاب الصفّ التاسع على أكثر مهارة يحتاجون إليها، وهي تقنيّات تنظيم الوقت. وهنا، ظهر التحدّي الحقيقيّ، حيث حوّلنا كلّ مشارك في المشروع إلى مدرِّب ومتدرِّب في آن، حيث يكتسب خبرات تراكميّة في هذا المجال.

وعقب كلّ تدريب، كنّا نعقد جلسات تفكّر متتاليّة لرصد نقاط القوّة والضعف، وتقييم الحاجة إلى التطوير، فكان الطالب يخوض تجارب حياتيّة تمكّنه من المهارات. فهو صاحب القرار في صنع المحتوى التعليميّ، بالاعتماد على المصادر الموثوقة، ويُقدِّم المحتوى بمهارات العرض والتفاعل ضمن محيطه، بحيث يستطيع التأمّل في أدائه، ليترجم ذلك جودةً في التعليم والتعلّم.

الصعوبات التي واجهت المشروع

من الصعوبات التي واجهت المشروع عامل الوقت، إذ صَعُب دمج المشروع مع الحصص التعليميّة، واختيار أوقات العرض لتتلاءم مع دوام الطلّاب. أضف إلى ذلك صعوبة تبنّي الطلّاب المتعثّرين في تقنيّات تنظيم وقتهم، هذا المشروعَ، نظرًا إلى أهمّيّة التعلّم الذاتيّ بالنسبة إليهم. فنظّمنا جلسات فرديّة لهم، لتقريب الفكرة ومساعدتهم على اختيار التقنيّة المناسبة للتقدّم في التحصيل الدراسيّ، وتنمية الوعي الذاتيّ بحاجاتهم. لكنّ الجهد المضاعف بالنسبة إليّ كان المواءمة بين المحتوى والعرض والأنشطة، وجعلها أكثر انسيابيّة بين الطلّاب، ما استدعى التقييم الدائم والمكثّف للتفاصيل كافّة، من أجل تطوير العمل.

أثر المشروع في طريقة تفكير الطلّاب وسلوكهم

نعرض هنا آراء بعض الطلّاب وتجاربهم حول التعلّم الذاتيّ:

- "استفدتُ من التعلّم الذاتيّ في تحديد أولويّاتي، فوضعتُ برنامجًا مناسبًا للدرس. وعندما أبدأ بإضاعة الوقت أتذكّر جيّدًا أنّني درّبت رفاقي على تقنيّات تنظيم الوقت. الأمر الذي جعلني أتحمّل مسؤوليّة تجاه نفسي، لكي أكون قدوة لرفاقي في ذلك".
- "أتقنتُ طريقة درسي أكثر بفهم ذاتي، وذلك باختيار التقنيّات المطروحة التي تناسبني، وتنمّي لديّ الشعور بالمثابرة والقدرة على التنظيم والثقة بالنفس".
- "أصبحتُ قادرة على التخطيط وتنظيم وقتي بطريقة ممتعة ومسليّة، وتمكّنتُ من مهارة البحث".
- "ربطتُ التعلّم الذاتيّ بحياتي اليوميّة، ولا سيّما على صعيد التحضير للمادّة والنقاشات التي كانت تحصل، وتبادل الأفكار والمعلومات وابتكار أفكار جديدة. كما تعلّمتُ أمرًا مهمًّا، أن أتقن عملي، بدل الحصول على العمل المثاليّ، وتمكّنتُ من مهارات التواصل والعرض. وأعتقد أنّ الفائدة الأكبر سأحصّلها في الجامعة، لأنّي أصبحت قادرة على استخدام كلّ ما تعلّمته".
- "أسهم التعلّم الذاتيّ في التركيز على تنمية مهارتي في الربط والتحليل، وبالتالي، مهارة حلّ المشكلات. ظهر ذلك بالأنشطة التي أشرف عليها طلّاب القسم الثانويّ، والتي ركّزت على كيفيّة تحديد الأولويّات بمعاينة النتائج والظروف وربطها بالإمكانيّات المتاحة، ومن ثمّ اتّخاذ القرارات الصائبة. فوسط الضغوطات الحياتيّة اليوميّة، ظهر التعلّم الذاتيّ مخلّصًا من لظى الأزمات وأعاد لنا الإيمان بقدرتنا، بالاعتماد على ذواتنا والتنظيم المستمر، بما يمكّننا من التغلّب على جميع ما قد يحيط بنا من مشكلات، والمُضي قُدمًا في رحلة الحياة".
- "اكتسبتُ القدرة على التحليل والتدقيق والنقد والبحث وحلّ المشكلات، فضلًا عن صقل شخصيّتي المستقلّة والاعتماد على نفسي. أذكر موقفًا جرى في حصّة التاريخ جعلني أثق بفعّاليّة مهارات التعلّم الذاتيّ في تنمية قدرتنا على حلّ المشكلات، إذ أثناء عرض حدث تاريخيّ، حدث تضارب بين روايتين للموقف ذاته، كلّ منهما يندرج في مصدر مختلف. عندها تطوّعت للبحث عن صحّة كلّ من الروايتين المعروضتين، باستخدام مهارات التفكير النقديّ، واختيار المصادر الموثوقة، لأتمكّن في المحصّلة من تحديد الرواية الصحيحة وتعميمها".
- "أصبحتُ متمكِّنًا من تنظيم وقتي وإعداد برنامج خاصّ بي. وعندما أعددت برنامجًا خاصًّا لتنظيم دراستي قبل الامتحان، اطّلعَتْ إدارة الحلقة على هذا البرنامج، وعمّمَته على رفاقي. وهكذا، خلق هذا التعلّم اندفاعًا عندي وشعرتُ بجاذبيّة تجاه التعلّم عامّةً".

* * *

في النهاية، يمكن القول إنّ التعلّم الذاتيّ زاد إيماني المطلق، بصفتي معلّمةً، بقدرات الطلّاب، إذ بدوا لي أنّهم قادرون، بالتوجيه والتحفيز والمتابعة الدائمة، على أن يحصّلوا المعارف بمفردهم. كما بدا لي أنّي قادرة على أن أصنع من الطالب باحثًا ومنتجًا وقائدًا ومشاركًا في صنع القرار، وتوجيه الطاقات الكامنة إلى ما يحقّق الرسالة التي نرنو إليها، مربّين ومعلّمين، في صروحنا التربويّة. وعليه، أصبحت كلّ سنة أختار مهارة من المهارات، وأدرّب الطلّاب عليها بطرق وأفكار جديدة تحاكي تطلّعاتهم. ومن هنا، علينا نحن، المربّين، التفكّر الدائم بكيفيّة تحويل التهديد إلى فرصة تجعل الطالب واعيًا بقدراته، ومتمكِّنا من مهاراته الاجتماعيّة والتواصليّة والإبداعيّة.

مايا عبّاس
معلّمة تاريخ في ثانويّة الرحمة
لبنان

مقال | مترجم

كيف يمكن لكتابة فلسفلتك التعليميّة ومراجعتها أن تغذّي ممارستك؟

كايسي دوجرتي

"يكتب الكثير منّا فلسفاته التعليميّة في بداية حياته المهنيّة. وتحمل العودة إلى تلك المعتقدات نفسها، بعد سنوات، القدرة على تحديث ممارساتنا"

بقلم: كايسي دوجرتي

في عامي الثامن والعشرين في التعليم، أجد نفسي أعيد قراءة فلسفة التعليم التي كتبتها بعد تخرّجي من الجامعة سنة 1994. وهي بيان راجعته سنة 2002، ثمّ راجعته مرّة أخرى ما بين سنتي 2012 و2015. والآن، أجلس هنا، سنة 2023، أتذكّر كلّ ما كنت أعتنقه ذات مرّة.

أزعجني قليلًا ما قرأته في بعض الأحيان. يبدو الأمر وكأنّ التعليم يتطوّر ببطء؛ ولكن، في أحيان أخرى، يحصل التقدّم بسرعة كبيرة إلى درجة أنّني لا أعرف ما إذا كانت معتقداتي سنة 1994 قد تجاوزها الزمن. ما الذي لا يزال صحيحًا؟ وما الذي تغيّر خلال السنوات التي قضيتها في التعليم؟

فلسفتي الحاليّة تشبه في جوهرها تلك المسودّة الأولى، وهي بمثابة بوصلة داخليّة تشير إلى الشمال، وتذكير بالهدف. تساعدني إعادة قراءتها على إدراك تغيّر الفصول الدراسيّة والمجتمعات والمحتوى، لكنّ البوصلة الأصليّة لم تتغيّر، بل حفظتني من الضياع.

كنت أميل إلى القيادة في بعض العبارات، مثل "يمكن لجميع الأطفال التعلّم" و"أريد أن أخلق متعلّمين مدى الحياة". ما زلت أتمسّك بهذه المعتقدات، ولكن عندما قرأتها بعينيّ المتمرّستين، أصبحت لديّ رؤية أعمق لـ"كيف"، أي للاستراتيجيّات التي يمكن أن تجعل هذه العناصر وغيرها من فلسفتي ممكنة في الصفّ الدراسيّ.

أدناه، أشارككم مبادئ فلسفتي واستراتيجيّاتي- لتفعيلها المستمَدَّة من عقود الممارسة – مع الدعوة الشاملة إلى كتابة فلسفتك التعليميّة التي قد تكون- كما كانت بالنسبة إليّ – بمثابة دليل إرشاديّ أثناء تطوّرك خلال كلّ مرحلة من مراحل حياتك المهنيّة.

وفِّر الاختيار

نحن نتعلّم عندما نشعر بالتحفيز، وعندما يُثار فضولنا. أعلم ذلك عن نفسي، وأعتقد هذا عن طلّابي، ممّا يجعلني أرغب بأن يُشبِع جميع طلّابي فضولهم الطبيعيّ. في كثير من الأحيان، في سنوات المراهقة، يحاول الطلّاب الوصول إلى نهاية اليوم المدرسيّ بمحاضرة واحدة، تتلوها ورقة عمل، أو بتحليل الأدب، أو التفكير في مسائل الرياضيّات التي لا تبدو ذات صلة بحياتهم. هل هي مجرّد طقوس للاجتياز؟

لا أعتقد ذلك، توفير الاختيار- مثل تنويع النصوص التي نقدّمها، وتعزيز وكالة الطالب بمهمّات القراءة والكتابة - يؤدّي إلى تعميق الاستقصاء والمشاركة واستمراريّتهما، ووضع الطلّاب في مقعد القيادة.

القيادة بالتعلّم

يعدّ توجيه نفسك، متعلّمًا رئيسًا في الفصل الدراسيّ، أمرًا بالغ الأهمّيّة لمساعدة الطلّاب على التقدّم في تعلّمهم. لاحظت أنّ الطلّاب يشاركون مشاركة تامّة عندما أكون مشاركةً وشفّافةً بشأن فضولي.

إذا طلبت إلى طلّابي أن يكتبوا، أكتب معهم. إذا طلبت إلى طلّابي أن يقرؤوا، أقرأ معهم. وبالرغم من أنّ هناك العديد من الأيّام التي أعقد فيها اجتماعات مع الطلّاب، أو أقود دورسًا صغيرة، إلّا أنّ قضاء بضع دقائق في القراءة والكتابة معًا، ينتج عنه تعليم متّصل وشعور قويّ بالانتماء المجتمعيّ، يغذّيهما استقصاء أصليّ بأسلوب البالغين.

اطرح الأسئلة، ثمّ المزيد من الأسئلة

نحن نطرح العديد من الأسئلة، كوننا معلّمين ومتعلّمين مدى الحياة. نحن ندرك بقوّة أنّ الأسئلة الجيّدة ليست مجرّد أسئلة مقيّدة بـ"نعم" أو "لا"، ولكنّها أسئلة استقصائيّة تجعلك تميل برأسك وتفكّر قبل أن تتحدّث.

أن تطرح أسئلة عميقة لا تؤدّي إلى تحسين التعليم القائم على التأمّل الذاتيّ فحسب (على سبيل المثال: كيف يمكنني أن أصبح معلمًا أفضل؟ كيف تتغيّر الكتابة إذا بدأنا بالمحادثة أوّلًا؟ ما أفضل الطرائق لبناء المجتمع في فصلي الدراسيّ؟)، بل يحسّن أيضًا التدريب والاجتماع مع الطلّاب (على سبيل المثال: ماذا يحدث إذا عكست هذه الفقر؟ كيف يدفعك سلوك هذه الشخصيّة إلى الاعتقاد بأنّ قبول الذات موضوع كتابك؟ قبل أن تبدأ، كيف يبدو المنتج النهائيّ بالنسبة إليك؟). الأسئلة المفتوحة تدفع إلى تعميق التفكير والمناقشة.

تعلّم من الطلّاب

ربّما أكثر ما أقدّره في التعليم الدروس التي أتعلّمها من الطلّاب عن الحياة في الفصل الدراسيّ أو خارجه. أطلب إليهم التوجيه والنصائح في ما يتعلّق بتعليمي، وأطلب إليهم التفكير في ما يحدث في فصلنا الدراسيّ، وتمنحني هذه الملخّصات نظرة ثاقبة حول كيف يمكنني تغيير أدقّ التفاصيل لتحسين تعلّمهم؟

أمّا بالنسبة إلى الدروس التي تتجاوز بيئة التعلّم، فأتذكّر الوقت الذي بدأ فيه طالب أعرفه جيّدًا بإلقاء خطاب وداعي لزملائه. قال وهو يبكي: "لديّ المزيد ممّا أظهره في هذا الفصل".

فكّرت: "كم صحيح ذلك!". كم صحيحة عبارة هذا الطالب التي تصفنا جميعًا، في كلّ ما نقوم به. هناك ما هو أكثر ممّا نظهره في أيّ موقف معيّن، ولا تزال رؤيته تذكّرني به.

كن مرنًا

في التعليم، كلّ شيء يتغيّر دائمًا. تحتاج الدروس إلى التعديل، والتقييمات إلى ضبط، والمهمّات إلى إلغاء في بعض الأحيان. اليوم فقط، في نهاية الساعة الثالثة، قلت لطلّابي: "لم تكن هذه هي الطريقة التي تصوّرت بها الفصل الدراسيّ اليوم، أريد التغيير..." وشرعت في إجراء التعديلات.

عندما لا تنجح الخطط، من المهمّ المضيّ مع التيّار. وتذكّر أنّ أفضل المعلّمين يتمتّعون بالمرونة الكافية للاعتراف بعدم نجاح خططهم. فهم منفتحون على التغيير، ويعَدُّون نماذج للتكيّف، ويعلّمون الشباب، بأن يكونوا مثالًا لهم، كيفيّة الاستجابة لكلّ ما هو غير متوقع.

دورك

في مناخ تعليميّ مشحون سياسيًّا، ومدفوع بالاختبارات الموحَّدة، كيف يمكننا التمسّك بأنّ ما نؤمن به يحدِث فارقًا؟

للفلسفة والتربية أهمّيّة أكبر في مواجهة الصراع والتغيير، ومساعدة الطلّاب على الشعور بالثقّة والقوّة والاستعداد تجعلني جديرة بأن أكون معلّمةً. وبالعودة إلى الـ"لماذا"، تذكّرني بأنّ الفصل الدراسيّ يحمل هذه الإمكانيّة.

لتأسيس ممارستك الخاصّة، بغضّ النظر عمّا إذا كنت في سنتك الأولى أم الخامسة عشرة في مجال التعليم، اكتب فقرة أو ارسم رسمًا بيانيًّا أو مخطّط رؤوس أقلام يمثّل فلسفتك التعليميّة. هل ما وضعته يتوافق مع نهجك الأصليّ في التعليم؟ ما الذي تغيّر؟ وما الذي ظلّ على حاله؟ كيف يمكنك مشاركة فلسفتك واستراتيجيّاتك لتطبيقها مع الآخرين؟

Originally published (April 10, 2023) on Edutopia.org. [How Writing and Revisiting Your Teaching Philosophy Can Fuel Your Practice] 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.

من سيتولّى مهمّة التعليم في غياب المعلّمين والمتخصّصين التربويّين؟

أصداء الدردشة قراءات في سؤال من أسئلة قسم الدردشة في منهجيّات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالًا من نسخة من نسخ الدردشة في المجلّة، بناءً على ارتباط السؤال بملفّ العدد، أو بأهميّة الموضوع أو راهنيّته المستجدّة، حيث تُدرَس إجابات مجموعة من المعلّمين، ويُجمع بينها باستنتاجات أو خلاصات منها. في كلّ عدد من منهجيّات صدى جديد من أصوات معلّمينا ومعلّماتنا.

في ظلّ تطوّر المجتمعات وتقدّم التكنولوجيا، تثور أسئلة مهمّة ومثيرة للجدل: "لو اختفى المعلّمون والمتخصّصون التربويّون من العالم، فإلى من يجب أن توكل مهمّة التعليم برأيك؟ لماذا؟ كيف سيكون شكل المدرسة لو تحقّق ذلك؟" هذه الأسئلة تستحقّ منّا أن نناقشها بجدّيّة، إذ تتناول جوانب حيويّة في مجال التعليم، والتأثير الذي يمارسه المعلّمون والمتخصّصون التربويّون على عمليّة نقل المعرفة وتنمية مهارات الطلّاب.

قبل عرض إجابات تلك الأسئلة، لا بدّ أن ندرك أنّ المعلّمين والمتخصّصين التربويّين يؤدّون دورًا حاسمًا في توجيه الطلّاب، وتقديم المعرفة بطرائق تفاعليّة، وتكييفها مع احتياجاتهم المختلفة، إذ يمتلك الطلّاب المعرفة المتخصّصة في تصميم المناهج الدراسيّة، والتقنيّات التعليميّة الفعّالة، وقدرة فريدة على تحفيز التفكير النقديّ، وتعزيز نموّ الطلّاب الشخصيّ.

ومع ذلك، نعرض بعض الأفكار الناتجة من سيناريوهات مستقبل التعليم المحتملة، في حالة اختفاء المعلّمين والمتخصّصين التربويّين، والتي قدّمها عشرون معلّمًا وعاملًا في مهنة التعليم من مناطق جغرافيّة مختلفة، أثناء إجابتهم عن هذا السؤال في دردشاتهم لعام 2020. وبالاطّلاع عليها وصلنا إلى أفكار مشتركة بينها:

- التعلّم الإلكترونيّ والذكاء الاصطناعيّ. تبنّى هذا الفكر في دردشاتهم كلّ من ماسة ريشة وصدّيق الرعوي وأمجاد أبو هلال التي أعزت سبب تبنّيها ذلك الفكر في دردشتها إلى ما "أظهرت لنا الجائحة أنّ التعليم غير محدود بمكان وزمان". وأكّد يزن النعناعة في دردشته على ضرورة الاعتماد على التكنولوجيا، معتبرًا أنّ الذكاء الاصطناعيّ "سيفتح آفاقًا جديدة لتطوّر شكل التعليم"، وأنّ الفضاء

الرقميّ يفيض بالبيانات والمعلومات، ممّا يعني إمكانيّة استخدامه المصادر التعليميّة المتاحة بكفاءة وسرعة عالية. كما تحدّث عماد طنّوس في دردشته عن "إحلال الذكاء الاصطناعيّ محلّ المعلّمين"، حيث يمكن للذكاء الاصطناعيّ، باستخدام تقنيّات التعلّم العميق وتحليل البيانات، تقديم إجابات دقيقة وشاملة لأيّ سؤال يطرحه الطلّاب. علاوة على أنّه يوفّر تجربة تعليميّة خاصّة، لما لديه من قدرة على تحليل سلوك الطلّاب، والتعرّف إلى نماذج التعلّم الفرديّة الخاصّة بكلّ طالب. وبناءً على هذه المعلومات، يمكن للذكاء الاصطناعيّ تقديم محتوى تعليميًّا خاصًّا وفعّالًا لكلّ طالب، ممّا يعني تلقّي الطلّاب التعليم بوتيرة تناسب قدراتهم واحتياجاتهم الفرديّة. الأمر الذي يزيد من فرص نجاحهم، وتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

- إسناد مهمّات المعلّم للأم. تبنّى هذا الفكر في دردشاتهم كلّ من عبد الرحمن دويكات ومحمد عمارنة وسماح نقاوة وسببو عبد الباسط وفرح الشمري وأسيا بن تيري، حيث إنّ الأمّ "مدرسة الكون" كما أشارت إلى ذلك ريم حسّان في دردشتها، وهي شخص يحمل مسؤوليّة تعليم أطفاله وتوجيههم، وهو دور يتطلّب الكثير من الصبر والمعرفة. وبيّنت أميرة الجوهري السبب في دردشتها: "لأنّهن الأكثر احتكاكًا بالأطفال ومعرفة باحتياجاتهم". وبالتالي، تستطيع الأمّ تقديم الدعم اللازم لهم وتوجيههم، بناءً على معرفتها الشخصيّة بهم. كما تتمتّع بقدرة فطريّة على التواصل مع أطفالها، فتستطيع استخدام لغة الحبّ المناسبة لكلّ طفل، والتي تختلف من طفل لآخر. على سبيل المثال، قد يحتاج بعض الأطفال إلى الإشادة والتشجيع لزيادة ثقتهم بأنفسهم، في حين يحتاج بعضهم الآخر إلى الاستماع، وتفهّم مشكلاتهم ومخاوفهم. ويمكن للأمّ أن تلبّي هذه الاحتياجات، نظرًا لمعرفتها أبنائها معرفة شخصيّة، وتفهم تمامًا ما يحتاجون إليه.

- اعتماد الطالب على التعلّم الذاتيّ. تبنّى هذا الفكر في دردشاتهم كلّ من فيروز شريف وأسماء مصطفى ولميا خالد وإيمان النظار. يمكن أن يؤثّر غياب المعلّم في حياة الطالب تأثيرًا إيجابيًّا في البحث والتعلّم، حيث يعزّز استقلاليّة الطالب وقدرته على الاعتماد على ذاته في اكتساب المعرفة. يشير حسين الزيتاوي في دردشته إلى أنّ "الإنسان الغارق في القِدَم قد علَّم نفسَه بنفسه". فعندما يتعلّم الطالب بمفرده، يجد نفسه مضطرًا إلى البحث والتقصّي عن المعلومات، بالقراءة والاستكشاف. تساعد هذه العمليّة الطالب على تطوير مهارات البحث والتحليل والتفكير النقديّ، ويصبح قادرًا على تحديد مصدر المعلومات الموثوقة، والتمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة.

بعد عرض الأفكار المشتركة والمتبادلة التي قدّمها المعلّمون حول الأسئلة المطروحة، يمكن تقديم بعض الاستنتاجات والملاحظات في عدد من النقاط:

- يمكن عدّ استبدال الذكاء الاصطناعيّ بالمعلّم في المدارس مسألة معقّدة ومحفوفة بالتحدّيات. فرغم المميّزات المحتملة للذكاء الاصطناعيّ في تحسين تجربة التعلّم وتعزيز الفعّاليّة، لا يمكن تعويض دور المعلّم في توجيه الطلّاب وتحفيزهم وتطوير مهاراتهم الحيويّة. فالمعلّم يمتلك مهارات وصفات فريدة لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يحاكيها بالكامل. على سبيل المثال، التواصل البشريّ، والتفاعل الشخصيّ مع الطلّاب، إذ تعدّ العلاقة بين المعلّم والطالب عاملًا رئيسًا في عمليّة التعلّم وتطوير الشخصيّة. بالإضافة إلى ذلك، يمتلك المعلّم القدرة على تحفيز الطلّاب وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعيّة. كما أنّه من الضروريّ وضع ضوابط صارمة لحماية خصوصيّة الطلّاب، وضمان استخدام الذكاء الاصطناعيّ بطرائق أخلاقيّة ومسؤولة.

- يمكننا القول إنّ دور الأمّ، بديلًا للمعلّم في المدرسة، يمكن أن يكون ناجحًا إذا ما توفّرت الظروف المناسبة. فمن الجانب الأكاديميّ، هي قادرة على تعليم المواد الدراسيّة الرئيسة، بناءً على معرفتها بها، كما تستطيع توجيه أطفالها في حلّ المسائل، واستيعاب المفهومات الصعبة، وتنظيم الوقت، والعمل الجاد، وتحقيق النجاح الأكاديميّ. ومن الجانب الاجتماعيّ، يمكن للأمّ أن تعزّز التعاون والتفاعل الاجتماعيّ بين أطفالها، إذ تستطيع تنظيم الأنشطة الاجتماعيّة والتعاونيّة التي تعزّز التعاون والعمل الجماعيّ. كما تستطيع تعليم أطفالها قيم الاحترام والانضباط والتعاون. ومع ذلك، هناك بعض العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند النظر في دور الأم، بديلًا للمعلّم في المدرسة. فعلى سبيل المثال، قد يكون لدى الأمّ واجبات أخرى، ومسؤوليّات تجاه الأسرة والمنزل؛ ممّا قد يؤثّر في قدرتها على توفير الوقت، والتركيز الكامل لتعليم أطفالها. بالإضافة إلى ذلك، يمتلك المعلّم المدرَّب خبرة ومعرفة

مهنيّة تساعده في تحقيق أهداف التعليم تحقيقًا أفضل.

في عصر التكنولوجيا والثورة المعلوماتيّة، أصبح بإمكان الطلّاب الاعتماد على أنفسهم في عمليّة التعلّم، من دون الحاجة إلى معلّم. ولكن ثمّة بعض التحدّيات التي قد يواجهها الطلّاب في التعلّم الذاتيّ، ومنها:

- ضعف التنظيم والتخطيط. فعندما يعتمد الطالب على نفسه لتحقيق التعلّم، عليه أن يكون قادرًا على تنظيم وقته تنظيمًا جيّدًا، لتحقيق أهدافه التعليميّة. في كثير من الأحيان، يجد الطلّاب صعوبة في تحقيق التنظيم والتخطيط تحقيقًا فعّالًا، فيصبح مشتّتًا ومنشغلًا بأمور أخرى؛ ممّا يؤثّر سلبًا في تركيزه وقدرته على الاستفادة القصوى من الوقت المخصّص للتعلّم.

- عندما يتعلّم الطالب بدون معلّم، يجب عليه أن يكون قادرًا على العثور على المواد التعليميّة المناسبة والموثوقة، والتي تساعده في تحقيق أهدافه التعليميّة. يتطلّب ذلك مهارات بحثيّة قويّة وقدرة على تحليل المعلومات المتاحة. ومع وجود فيض من المعلومات المتاحة في الإنترنت، يمكن أن يشعر الطلّاب بالضياع والارتباك في اختيار المصادر المناسبة والموثوقة.

- عندما يعتمد الطالب على نفسه للتعلّم، يفتقر إلى فرص التواصل المباشر مع المعلّم، والتفاعل معه، وطرح الأسئلة والاستفسارات. الأمر الذي قد يؤثّر سلبًا في فهم الطالب المواد الدراسيّة، وقدرته على تطبيقها. فقد يجد الطالب صعوبة في فهم بعض المفهومات المعقّدة، أو حلّ بعض المشكلات، من دون وجود معلّم يوجّهه ويوضّح له الأمور بشكل أفضل.

- افتقار قدرة الطلّاب على تحفيز أنفسهم والمثابرة على التعلّم، من دون وجود معلّم يشجّعهم ويقدّم إليهم الملاحظات والتوجيه؛ إذ يجب على الطالب أن يكون قادرًا على تحفيز نفسه والحفاظ على الانضباط الذاتيّ والمثابرة لتحقيق أهدافه التعليميّة. يمكن لذلك أن يكون تحديًّا كبيرًا بالنسبة إلى العديد من الطلّاب الذين يحتاجون إلى توجيه المعلّم ودعمه، للحفاظ على التحفيز والتركيز.

- وحريّ بنا أن نكون واقعيّين في التفكير في هذه السيناريوهات، حيث يظلّ الإنسان العامل الرئيس في عمليّة التعلّم، فالتفاعل الشخصيّ والتوجيه الفردي عنصران رئيسان في تحقيق تجربة تعليميّة فعّالة. يمكن أن يكون الاعتماد الكامل على التكنولوجيا في التعليم، من دون وجود معلّمين ومتخصّصين تربويّين تحديًّا كبيرًا، إذ قد يفتقر الطلّاب إلى التوجيه والدعم الشخصيّ الذي يوفّره المعلّمون.

في حالة اختفاء المعلّمين والمتخصّصين التربويّين، يمكن أن يكون البديل الأمثل تنظيم المجتمع تنظيمًا أوسع، للمشاركة في عمليّة التعليم، إذ يشارك الأهل والأقارب والمجتمع المحلّيّ في تقديم المعارف والمهارات للأجيال الجديدة. كما يمكن تنظيم ورش عمل وندوات ومحاضرات من خبراء في مجالات مختلفة، لنقل المعرفة وتوجيه الطلّاب.

قد يتطلّب ذلك تطوير نظام تعليميّ جديد يركّز على التعلّم المجتمعيّ، والتعلّم من التجارب العمليّة. كما يمكن أن تكون الجهات الحكوميّة والمؤسّسات غير الحكوميّة هي المسؤولة عن تنظيم هذا النظام وتوفير الدعم والإرشاد اللازمين للطلّاب.

في الختام، يجب أن ندرك أنّ للمعلّمين والمتخصّصين التربويّين دورًا مهمًّا في التعليم، وأنّه لمن الصعب تصوّر التعليم بدونهم. ومع ذلك، يمكن أن يتطوّر نظام التعليم في حالة اختفائهم، وقد يكون هناك دور أكبر للتكنولوجيا والتعلّم المجتمعيّ في توفير تجربة تعليميّة شاملة ومتميّزة.

منهجيّات

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

التعليم التأمّليّ

Reflective Teaching

يعود أصل هذا المصطلح إلى التقاليد العقائديّة والفلسفيّة القديمة، مثل البوذيّة والهندوسيّة، إذ يُمارَس التأمّل لتحقيق التوازن والتفكر العميق. اقترن هذا المصطلح بعد ذلك بالسياق التعليميّ في أوائل القرن العشرين، عندما بدأ المنظّرون التربويّون التأكيد على أهمّيّة التأمّل الذاتيّ والتفكير النقديّ في مهنة التعليم. الأمر الذي دفع الفيلسوف والمعلّم الأمريكيّ جون ديوي إلى اتّباع نهج تجريبيٍّ، يتمحور حول الطالب في عمليّة التعليم، مشدِّدًا على حاجة المعلّمين إلى التفكير والتأمّل في ممارساتهم الصفّيّة، وإجراء التعديلات على أفكارهم، وموضِّحًا إجراءات التأمّل في كتابه "How We Think?" الصادر سنة 1910 (Li, 2020).

وقرابة نهاية القرن العشرين، اكتسب التعليم التأمّليّ أهمّيّة أكبر في أعمال التربويّين، حيث قدّم دونالد شون مفهومات جديدة، منها: "التأمّل أثناء الممارسة"، و"التأمّل في الممارسة"، في كتابه "The Reflective Practitioner" الصادر سنة 1983، وحثّ فيه المعلّمين على الانخراط في التأمّل المستمرّ أثناء ممارسة التعليم، وإجراء التعديلات على تلك الممارسات، والتفكير في أفعالهم بعد تأديتها (Tajed-din, Z. & Watanabe, 2020).

أصبح التعليم التأمّليّ اليوم معروفًا على نطاق واسع، باعتباره نهجًا قيّمًا للتطوير المهنيّ في التعليم، ويشجِّع المعلّمين على إجراء فحص نقديّ لممارساتهم التعليميّة، والنظر في تأثيرها في تعلّم الطلّاب، وإجراء تغييرات مقصودة لتحسين فعّاليّة التعليم (Uche, 2021).

يُعرَّف التعليم التأمّليّ بأنّه عمليّة يؤدّيها المعلّمون بالتفكير في ممارساتهم التعليميّة، للتأكّد من مدى فعّاليّة أساليبهم التعليميّة. تكشف تلك العمليّة مدى الحاجة إلى تحسين أساليب التعليم أو تغييرها، إذ تنطوي على دورة مستمرّة من التأمّل، والملاحظة، والتحليل النقديّ، وإجراء التعديلات على ممارسات التعليم، بناءً على رؤى تأمّليّة. يمكن للمعلّمين اكتساب فهم أعمق لإمكاناتهم، وتحديد مجالات التحسين، واتّخاذ قرارات مناسبة لتحسين أساليبهم، بالتفكير في تلك الممارسات (Farrell, 2020).

يعزّز التعليم التأمّليّ نموّ المعلّمين المهنيّ بتعزيز الوعي الذاتيّ والتحسين المستمرّ. ويستطيع المعلّمون، بالتفكير، تحديد نقاط قوّتهم وضعفهم. الأمر الذي يمكّنهم من تحسين استراتيجيّاتهم التعليميّة، والتكيّف مع احتياجات طلّابهم المتنوّعة. بالإضافة إلى تعزيز الشعور بالمساءلة والمسؤوليّة، حيث يتحكّم المعلّمون في ممارساتهم التعليميّة الخاصّة، ويجدون طرائق لتحسين نتائج تعلّم الطلّاب (Nixon et al, 2020).

كما يؤثِّر التعليم التأمّليّ تأثيرًا إيجابيًّا في تعلّم الطلّاب، إذ يمكن للمعلّمين تحديد العوائق التي تحول دون التعلّم، ومعالجتها بالتحليل النقديّ لممارساتهم التعليميّة. الأمر الذي يضمن لجميع الطلّاب الحصول على فرص متساوية في النجاح. من المرجّح أن يخصّص المعلّمون التأمّليّون تعليماتهم، والتمييز بين أساليب التعليم الخاصّة بهم، وإنشاء بيئة تعليميّة داعمة وشاملة. يزيد ذلك بدوره مشاركة الطلّاب، ويحفّزهم، ويحسّن أداءهم الأكاديميّ (Johns, 2022).

يتطلّب تنفيذ التعليم التأمّليّ اتّباع نهج منظَّم يدمج التفكير في ممارسات التعليم اليوميّة، إذ يجب على المعلّمين تخصيص وقت منتظم للتفكير، سواء فرديًّا أم بالتعاون مع الأقران. يسمح هذا الوقت المخصّص بتحليل الخيارات التعليميّة، واستجابات الطلّاب، وتحديد مجالات التحسين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلّمين استخدام العديد من الأدوات التأمّليّة، مثل: نماذج التقييم الذاتيّ، وملاحظات الطلّاب لجمع البيانات، والحصول على وجهات نظر مختلفة حول تعليمهم. كما يمكن للمشاركة في فرص التطوير المهنيّ، مثل ورش العمل والمؤتمرات، أن توفِّر للمعلّمين رؤى واستراتيجيّات جديدة، لتعزيز ممارساتهم التعليميّة التأمّليّة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يسهّل التعاون مع الأقران، بتقييمهم وردود فعلهم، تبادل الأفكار، ويعزّز ثقافة التحسين المستمرّ

المراجع

- Farrell, T. (2020). *Reflective Teaching: Revised Edition.* TESOL International Association.
- Johns, C. (2022). *Becoming a Reflective Practitioner*. Wiley.
- Li, R. (2020). *Rediscovering John Dewey: How His Psychology Transforms Our Education.* Springer Nature Singapore.
- Nixon, L., Husband, G & Derrick, J. (2020). *Reflective Teaching in Further, Adult and Vocational Education.* Bloomsbury Academic.
- Rodgers, C. (2020). *The Art of Reflective Teaching: Practicing Presence.* Teachers College Press.
- Tajeddin, Z. & Watanabe, A. (2020). *Teacher Reflection: Policies, Practices, and Impacts.* Channel View Publications.
- Uche, N. (2021). *The Reflective Teacher.* Friesen Press.

تقييم عمل اليونسكو في مجال تطوير المعلّمين

صدر تقرير "تقييم عمل اليونسكو في مجال تطوير المعلّمين" عن اليونسكو لسنة 2023. تمثّل الغرض من هذا التقرير في تقييم عمل اليونسكو في مجال تطوير المعلّمين، وتقديم رؤى وتوصيّات على المستوى البرامجيّ والاستراتيجيّ للمستقبل، ولا سيّما في إعداد المعلّمين لسياق ما بعد جائحة كوفيد- 19، ومعالجة التحدّيات العالميّة الناشئة من الجائحة. حدّد التقرير التحدّيات التي تسعى اليونسكو إلى مواجهتها في مجال تطوير المعلّمين في ما يلي:

نقص المعلّمين

هناك حاجة مُلحّة لزيادة أعداد المعلّمين المؤهّلين، ولا سيّما في أفريقيا، جنوب الصحراء الكبرى، وآسيا. ويتوقّع معهد اليونسكو للإحصاء أن تكون هناك حاجة إلى 68.8 مليون معلّم إضافيّ بحلول سنة 2030، لتحقيق التعليم الابتدائيّ والثانويّ الشامل. كما يعدّ النقص في أعداد المعلّمين ملحوظًا في المناطق التي تشهد تزايدًا سريعًا في عدد السكّان في عُمر يمكّنهم من الالتحاق بالمدرسة.

اختلالات التوازن بين الجنسين

ما تزال اختلالات التوازن بين الجنسين قائمة في القوى العاملة للمعلّمين والمناصب القياديّة في المدارس. وعليه، ينبغي بذل الجهود لمعالجة هذه الاختلالات، وتعزيز المساواة بين الجنسين في مهنة التدريس.

الانصراف عن المهنة

ما يزال تناقص المعلّمين يؤثّر كثيرًا في أعداد المعلّمين المتاحة. ينصرف الكثير من المعلّمين عن المهنة، بسبب ظروف العمل غير الجذّابة، بما في ذلك أعباء العمل المتزايدة، ونقص الإعداد، وضعف الدعم الإداريّ، وعدم كفاية موارد التدريس. فضلًا عن ذلك كلّه، تعدّ الهجرة بحثًا عن فرص أفضل مصدر استنزاف.

ظروف العمل

يواجه المعلّمون تحدّيات، أبرزها: ارتفاع نسبة الطلّاب أمام نسبة المعلّمين، وعدم كفاية ساعات العمل خارج دوام التدريس، وتدنّي الرواتب.

التطوير المهنيّ للمعلّمين

تعاني العديد من البلدان، ولا سيّما في أفريقيا، جنوب الصحراء الكبرى، نقصًا في عدد المعلّمين الحاصلين على الحدّ الأدنى من المؤهّلات المطلوبة. ويعدّ التدريب أثناء الخدمة أمرًا ضروريًّا للمعلّمين، من أجل التكيّف مع المتطلّبات المتغيّرة. ومع ذلك، تختلف فرص التطوير المهنيّ كثيرًا بين البلدان والمراحل الدراسيّة، حيث تتوفّر لمعلّمي المرحلة الثانويّة أكثر من معلّمي المراحل الأخرى.

بالإضافة إلى ما سبق، يهدف التقييم إلى التقدّم نحو رؤية واستراتيجيّة جديدتين، وتعزيز النهج التكيّفيّ والمبتكِر لعمل اليونسكو في مجال تطوير المعلّمين، وإبلاغ قطاع التعليم ووحداته المختلفة ومكاتبه الميدانيّة والمعهد الدوليّ لبناء القدرات في أفريقيا (IICBA) بتوصيّات التقييم، والتي تمثّلت بالنقاط الآتية:

تحسين مكانة مهنة التدريس الاجتماعيّة

يتحقّق ذلك بتعزيز الحوار الاجتماعيّ، ومشاركة المعلّمين في صنع القرار التعليميّ. يجب الاعتراف بالمعلّمين، كونهم ممارسين تأمّليّين، تخدم معرفتهم الطلّاب والمعلّمين الآخرين وأنظمة التعليم.

تعزيز التطوير المهنيّ للمعلّمين

ينبغي الاعتراف بالتطوير المهنيّ للمعلّمين، باعتباره رحلة تستمرّ مدى الحياة، والتعلّم من الأقران، وفرص التعليم المستمرّ الأخرى. كما ينبغي أن تكون مصمّمة لتلبية احتياجات المعلّمين، وتتماشى مع الأولويّات التعليميّة.

تحسين ظروف العمل ورفع مكانة المعلّم

هناك حاجة ملحّة إلى تحسين ظروف عمل المعلّمين ورفع مكانتهم. يتضمّن ذلك معالجة مشكلات، منها: عبء العمل، ووقت التحضير، والدعم الإداريّ، وتصميم الفصول الدراسيّة، وتوافر موارد التدريس. كما يمكن لتحسين ظروف العمل أن يجعل مهنة التدريس أكثر طلبًا للأجيال القادمة. الأمر الذي يساعد في معالجة النقص في عدد المعلّمين.

تعزيز مشاركة المعلّمين في صنع القرار والنقاش العام

يجب أن يكون للمعلّمين صوت في عمليّات صنع القرار، وأن يشاركوا في المناقشات العامّة حول التعليم. ويتطلّب ذلك تزويد المعلّمين بالاستقلاليّة والدعم، ممّا يسمح لهم بالإسهام بخبراتهم ووجهات نظرهم في تشكيل السياسات والممارسات التعليميّة.

تسريع الجهود الرامية إلى تحسين توظيف المعلّمين والاحتفاظ بهم

ينبغي لأنظمة التعليم وضع سياسات وطنيّة شاملة للمعلّمين وأعضاء هيئة التدريس. ويجب أن تُحسَب هذه السياسات، وتكلَّف احتياجات توسيع القوى العاملة في مجال التدريس، ودمج المعلّمين المتعاقدين في الخدمة المدنيّة العامّة، وتحسين الشروط التعاقديّة. وينبغي ضمان التمويل الكافي للمعلّمين، والعمل وفق استراتيجيّات الإصلاح الوطنيّة المتكاملة والحوكمة الفعّالة.

جمعيّة مركز إبداع المعلّم

جمعيّة مركز إبداع المعلّم مؤسّسة غير ربحيّة وغير حكوميّة، تأسّست سنة 1995، تسعى إلى تعزيز المخرجات الاجتماعيّة. بدأت الجمعيّة بغرفة في مدينة رام الله، يجتمع فيها المعلّمون، ويناقشون مشكلاتهم، ويتطرّق النقاش إلى قضايا التعليم كلّها. ومن تلك الغرفة، انطلقت الجمعيّة لتصل إلى العالميّة، ولتؤدّي دورًا رئيسًا في المجتمع الفلسطينيّ، على المستوى الإقليميّ، وفي مؤسّسات دوليّة، ليست عضوةً فيها فحسب، بل رئيسة لها أيضًا.

خلال أكثر من خمس وعشرين سنة، استطاعت الجمعيّة الوصول إلى معظم المدارس الفلسطينيّة في الضفّة الغربيّة وقطاع غزة، ضمن شراكات نوعيّة جمعتها بوزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، وغيرهم من الفاعلين في القطاع التعليميّ في فلسطين وخارجها.

برنامج الحقّ في التعليم

يهدف إلى تعزيز الالتزام الوطنيّ والإقليميّ بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، لتعزيز المخرجات الاجتماعيّة للتعليم النوعيّ. ومنها: أجيال شابّة مزوّدة بالمعارف والمهارات الحياتيّة اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، وثقافة السلام واللاعنف، واحترام حقوق الإنسان، والمواطنة المسؤولة، والمواطنة العالميّة، والدمج الاجتماعيّ للأطفال والشباب المهمّشين (مثل ذوي الإعاقة)، والمساواة بين الجنسين، والعدالة الاجتماعيّة، وتكافؤ الفرص.

يعمل البرنامج على تمكين منظّمات المجتمع المدنيّ والشباب والنساء في فلسطين والشرق الأوسط وشمال أفريقيا، للمشاركة الفاعلة في عمليّات التخطيط وصنع القرار المرتبطة بتحقيق مخرجات التعليم. بالإضافة إلى تحسين البيئة المدرسيّة، ولا سيّما في فلسطين، لضمان تعزيز وصول الأطفال المهمّشين، بما فيهم ذوي الإعاقة، إلى حقّهم في التعليم.

برنامج المواطنة

يهدف إلى مساعدة الأجيال الشابّة على تطوير:

- توجّهات مدنيّة خاصّة وعامّة، للمشاركة في الحياة المدنيّة، وتولّي الأدوار والمسؤوليّات المرتبطة بالمواطنة المسؤولة والفاعلة. فضلًا عن استيعاب القيم الديمقراطيّة الأساسيّة، مثل التسامح والإنصاف والشفافيّة وممارسة حقوقهم ومسؤوليّاتهم ممارسة مسؤولة.
- المعرفة المدنيّة وفهم سياقها السياسيّ، فضلًا عن الحقوق الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والمدنيّة.
- المهارات المدنيّة، بما في ذلك القدرة على التحليل والتعليل والتفاعل والتقييم والدفاع عن الموقف ومراقبة المدخلات والمخرجات.

كما يعمل البرنامج مع وزارة التربية والتعليم والأونروا والمجتمعات المحلّيّة والقطاع الخاصّ وأصحاب المصلحة المعنيّين، لخلق بيئات تعليميّة تستجيب استجابة مناسبة لاحتياجات الشباب وتوجيهاتهم، ليكونوا مواطنين فاعلين. وتشمل العناصر الأساسيّة لهذه البيئة المناهج الدراسيّة والبيئة المدرسيّة وقدرات المعلّمين والوعي الاجتماعيّ والأدوار التكامليّة بين المجتمع والمدرسة.

برنامج الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ

يهدف البرنامج إلى مساعدة الأطفال الفلسطينيّين الذين يعانون اضطرابات ما بعد الصدمة المرتبطة بالعنف، ومن تحدّيات التعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ المرتبطة بالظروف الاجتماعيّة الصعبة والأحوال المعيشيّة البائسة، على استعادة ظروف حياتهم الطبيعيّة، بما في ذلك أداؤهم الاجتماعيّ والأكاديميّ الطبيعيّ.

في ظلّ ما شهدته فلسطين من تصاعد في التوتّر والعنف الجارف من جيش الاحتلال الإسرائيليّ، تدهورت الأوضاع الإنسانيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة في المنطقة. لذلك، بذلت الجمعيّة جهودًا كبيرة لمساعدة السكّان والنازحين المتضرّرين، وتوفير الدعم النفسيّ والاجتماعيّ لأكثر من تسعة ألاف مستفيد في منطقة خان يونس، وخمسة ألاف مستفيد في منطقة دير البلح الوسطى، من إناث وذكور وأطفال وبالغين وجرحى وذوي شهداء وذوي إعاقة ومتطوّعين، منذ بداية الحرب على غزّة حتّى منتصف شهر تشرين الثاني. وتأتي هذه الجهود في إطار السعي إلى تخفيف معاناتهم، ودعمهم خلال هذه الأوقات الصعبة. ومن أهمّ هذه الجهود:

- أنشطة وفاعليّات ضمن برنامج الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، تستهدف الأطفال والأهالي في مركز إيواء مدرسة أبو حداید– خان يونس/ غزّة.
- أنشطة وفاعليّات ضمن برنامج الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ في مركز إيواء مدرسة زهرة- بنات خان يونس الابتدائيّة، ب.
- خدمات الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ للأهالي والأطفال في مراكز الإيواء في مدرستيّ الحوراني، وحياة خان يونس.
- خدمات الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ في مركز إيواء بيت المقدس/ غزّة.
- خدمات الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في مركز إيواء مدرسة ذكور خان يونس الابتدائيّة أ-ج/ الشيخ جبر.
- خدمات الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ في مركز إيواء مدرسة ذكور خان يونس الإعداديّة ب (فيصل).
- خدمات الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في مركز إيواء مدرسة خان يونس الابتدائيّة المشتركة أ (سهام الجديدة).

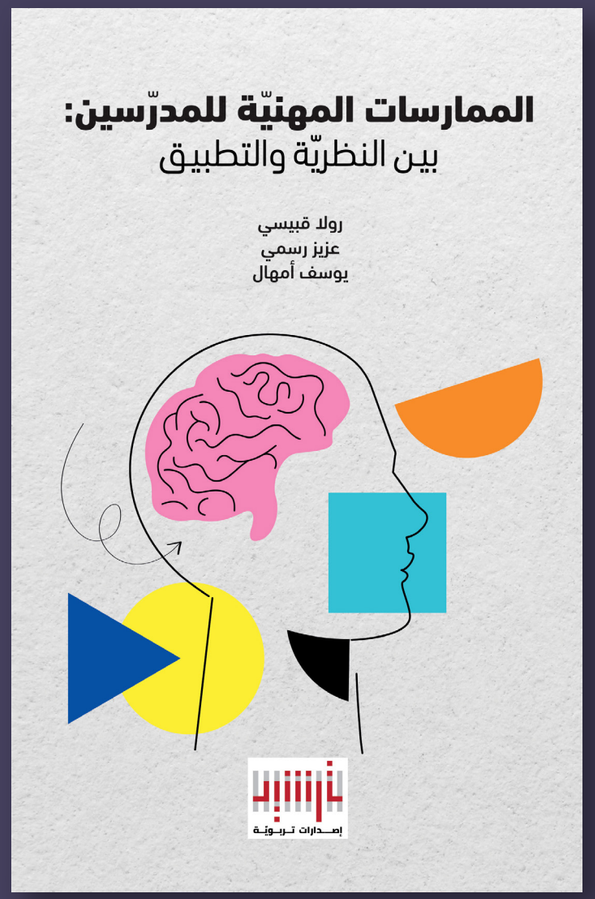
حملة العودة إلى المدارس

أطلقت جمعيّة مركز إبداع المعلّم حملة العودة إلى المدارس، بالشراكة مع مؤسّسة الإنسانيّة والإدماج، ضمن مشروع "الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ والتعلّم الجامع للأطفال من ذوي الإعاقة وغير ذوي إعاقة في الضفّة الغربيّة وغزّة". تستهدف الحملة الأطفال من ذوي الإعاقة، وغير ذوي الإعاقة، بعمر المدرسة، 6-14 سنة. وهم خارج الإطار التعليميّ حاليًّا في ستّ قرى في منطقتي جنوب نابلس وقلقيلية، وهي: بيتا، ومادما، ودوما، واوصرين، وجالود، وعزبة الطبيب. تسعى الحملة إلى الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأطفال من ذوي الإعاقة، وغير ذوي إعاقة، بغرض توفير الدعم المناسب لهم، حسب احتياجاتهم، وضمان وصولهم إلى خدمات التعليم. ويشمل ذلك تأمين مواصلات وتزويد أجهزة مساندة تشمل أدوات سمعيّة وبصريّة وتعليميّة للأطفال ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى تزويد الطلبة من ذوي الإعاقة، وغير ذوي إعاقة، المتسرّبين، بتعليم تمكينيّ وخدمات تعليم موائمة.

الأنشطة الرياضيّة والفنّيّة

قدّمت الجمعيّة تدخّلات الدعم النفسيّ والتعافي الإنسانيّ، بالأنشطة الرياضيّة وتنمية المهارات الحياتيّة في قطاع غزّة/ مركز إيواء مدرسة طبريّا، تحت شعار "التأثير الإيجابيّ ينبعث من زاوية صغيرة في قلب غزّة". تأتي التدخّلات الرياضيّة والفنيّة وسيلةً للتعبير عن الذات، وتعزيز الصحّة النفسيّة، بالأنشطة الرياضيّة وورش العمل الفنّيّة التي تستهدف الأطفال والأهالي في مراكز الإيواء.

جمعية مركز إبداع المعلم
Teacher Creativity Center Association



انطلاقًا من فلسفتها الهادفة إلى نشر كتب متخصّصة في الحقل التربويّ العربيّ، نشرت إصدارات ترشيد التربويّة، مع مستهلّ سنة 2023، كتاب "الممارسات المهنيّة للمدرّسين: بين النظريّة والتطبيق"، تأليف: د. رولا قبيسي، ود. عزيز رسمي، وأ. يوسف أمهال. يعدّ الكتاب أكثر من دليل نظريّ للمعلّم، ويشكّل مساحة لعرض مفاهيم نظريّة وتطبيقيّة، تهدف إلى فتح أُفق إلى جانب مفهمة التطوير المهنيّ للمعلّم، لصقل مهاراته ودفع عجلة التطوير في المدرسة من جهة، وتقديم أدوات مُعاصرة للمعلّم من متخصّصين تربويّين، دعمًا لهُ في خضمّ تحدّياته اليوميّة من جهة أخرى.

وإذ تنطلق إصدارات ترشيد التربويّة من مساحة للحوار والتجريب مع المُمارِس التربويّ ومنهُ وإليهِ، فهي تسعى، بنشر هذا الكتاب، إلى فسح المجال أمام المعلّم للتعرّف إلى أحدث الاستراتيجيّات، والأدوات التعليميّة، وطرائق تطبيقها، وتفعيلها داخل الصفّ الدراسيّ على نحو يتماشى مع احتياجات الطلّاب من ناحية، ومع السياسات التعليميّة والبرامج الدراسيّة للمؤسّسة التعليميّة من ناحية ثانية.

المدرّس، مبتدئًا كان، أم صاحب تجربة

يستهدف هذا الكتاب أساسًا المدرّس، مبتدئًا كان، أم صاحب تجربة، ويحرص على إتاحة الفرصة له لتطوير تدخّلاته التربويّة، وممارساته التعليميّة في الصفّ وخارجه. ويمثِّل، تاليًا، أداة دعمٍ من أجل تحقيق نجاح الطالب التربويّ والدراسيّ، بالإضافة إلى تحسين أداء المدرسة، ومردوديّتها في إطار بيئةٍ آمنةٍ ومتسامحةٍ وشاملةٍ الجميع. كما يدعم المعرفة النظريّة والعمليّة لمختلف الفاعلين المتدخّلين في المدرسة، لتحقيق هدفهم الرئيس المتمثِّل في تحسين مستوى تحصيل المتعلّمين وتحقيق رفاهيّتهم.

لا يغطّي الكتاب، بالضرورة، مجمل المفاهيم التربويّة التي يحتاج الممارس التربويّ إلى فهمها واستخدامها، بل يقتصر على بعض المفاهيم الأساسيّة التي تشكِّل قاعدةً لرسم مشهد عام، لما تمثِّله عمليّة التعليم.

يعرض الكتاب، في بعض فصوله، أطرًا ومفاهيم نظريّة تشكِّل نواة ممارساتٍ عمليّةٍ تطبيقيّة. ويعرض، كذلك، أمثلة وتجارب صفّيّة مستقاة من واقع التجربة والممارسة في حقل التعليم، بالعمل المباشر مع مدرّسين مختلفين، وجملة من المشاهدات الصفّيّة، وبعض المقابلات مع مدرّسين. فالتجارب لا تُستنسَخ، ولكن تُحلَّل بعين ناقدة وتأمّليّة، ليصبح تطبيقها أكثر فعّاليّة.

عُدّة تربويّة للمدرّسين

المفاهيم والممارسات التربويّة الرئيسة التي يعرضها الكتاب، إلى جانب الإجراءات العمليّة، موارد أساسيّة للمدرّبين في مؤسّسات التطوير المهنيّ الأساسيّ، وللمستشارين التربويّين، ورؤساء المؤسّسات التعليميّة، بتزويدهم بأدوات عمليّة لتسهيل تنفيذ عملهم التربويّ. فلا يدّعي العمل وجود طريقة واحدة للتعليم الفعّال فقط، بل يسعى به إلى تقديم فرصة للمدرّس للتفكير في دوره، والتأمّل في ممارساته، بما يتماشى واحتياجات صفّه الدراسيّ بجميع مكوّناته.

ويسعى الكتاب إلى أن يجد القارئ أكثر من مجرّد عروضٍ نظريّة، بل "عُدَّة تربويّة" تساعد المدرّس في بلوغ الأهداف التعليميّة والتعلّميّة، وبعض الإجابات عن تساؤلاته، واحتياجاته في الممارسة التربويّة والبيداغوجيّة. عمومًا، يخاطب هذا الكتاب المدرّسين في طور التطوير، أو الممارسين، سواء أكانوا من الناجحين، أم من أولئك الذين يحتاجون إلى مزيدٍ من الدعم، أم من الذين ينخرطون في برامج التطوير في مجالات مختلفة، مثل التطوير المهنيّ أو الصحّة أو برامج التدخّل الاجتماعيّ، وهو دعوة إلى التأمّل في بعض المفاهيم، وطرائق تطبيقها، وتفعيلها داخل الصفّ الدراسيّ.

بين النظريّة والتطبيق

يقع الكتاب في 304 صفحة من القطع المتوسّط، وينقسم إلى أربعة أقسام، ويضمّ ثلاثة عشر فصلًا تخصّ المعارف النظريّة والممارسات البيداغوجيّة.

يتفرّد قسمه الأوّل "التطوير المهنيّ للمعلّمين: بين التأمّل والممارسة" بالحديث عن مفهوم التطوير المهنيّ. ويقدّم الفصل الثاني أنموذج الممارسة التأمّليّة القائم على مفهوم الممارِس المتأمِّل، ومنهجيّة تحليل الممارسة. ويختصّ الفصل الثالث بأدوات عمليّة للتطوير المهنيّ للمدرّسين.

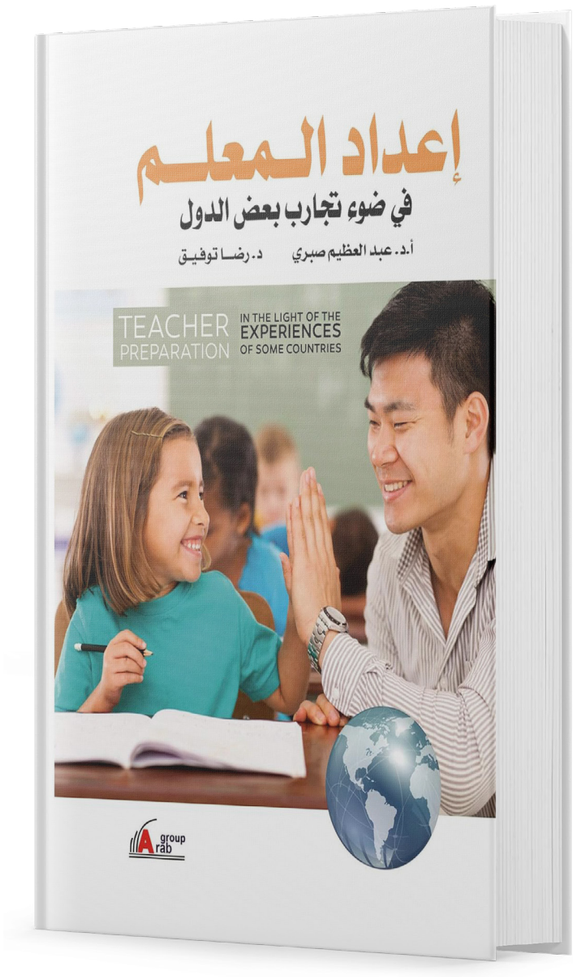
وبعد أن وُضِعَ هذا الجزء الأساس، ينتقل في قسمه الثاني إلى "الممارسات المهنيّة الصفّيّة: جولة في بعض المفاهيم"، إلى عرض أربعة مفاهيم أساسيّة، وأداة قياسٍ، وتقييم. ويعالج الكتاب في الفصل الرابع أوّل هذه المفاهيم: مفهوم البيداغوجيا الفارقيّة المُشكّلة جزءًا من العمليّة التعليميّة ومن المُمارسات العادلة في التعليم. ويسلّط الفصل الخامس الضوء على مفهومين يرتبطان بالنهج البنائيّ الاجتماعيّ في التربية والتعليم، وهو النهج الذي تُبنى على أساسه معظم النُّظم التعليميّة، انطلاقًا من فكرة أنّ التطوّر العقليّ للفرد يجري بالأنشطة الاجتماعيّة المشتركة بوساطة الأدوات الثقافيّة التي يتفاعل معها الإنسان، وأنّ عمليّة تطوّر الطفل نتاج تفاعله الاجتماعيّ والثقافيّ مع الآخرين، ومع الأدوات المتوافرة في المكان. أمّا المفهومان فهما التسقيل، ومنطقة التطوّر الأقرب. وينتقل الكتاب بعد ذلك في الفصل السادس إلى تقييم التعلّمات؛ وهو مفهوم طَرَح الكثير من الإشكاليّات لعدد من المدرّسين من ناحية تطبيقه.

ويختصّ القسم الثالث من الكتاب بـ "تطوير البيئة الصفّيّة والمدرسيّة" لتكون آمنة ومشجّعة ومنفتحة وقادرة على مواجهة التسرّب المدرسيّ، كما يبيّن أهمّيّة عمل المدرّس في إطاره الأوسع خارج حدود الصفّ. ويتطرّق في فصله الثامن إلى الإدارة الصفّيّة؛ أحد أكثر المفاهيم المُثيرة لقلق المدرّسين، ولا سيّما حديثو الخبرة، إذ يعرّف مفهومَ الإدارة الصفّيّة بأنّه مجموعة من الأساليب والاستراتيجيّات المُستَخدمَة لتنظيم أنشطة الصفّ، ويعرض عرضًا مختصرًا نظريّات الإدارة الصفّيّة، مُركِّزًا على بعض الشروط الأساسيّة للنهوض بها. ويركّز الفصل التاسع على دافعيّة المتعلّم؛ ففي صميم الإدارة الصفّيّة الفعّالة، ثمّة متعلّم له احتياجات وظروف وتمثّلات، ودافعيّة يعرّفُها الفصل، ويعرض أنموذج التوقّعات والقيَم، ثمّ الشروط المتّبعة لرفع دافعيّة المتعلّمين.

ويتناول الفصل العاشر مفهوم التعليم في بيئة متعدّدة الثقافات، فبالإضافة إلى أهمّيّة تقبُّل الاختلافات، والتعامل معها بإيجابيّة، على المدرّس أن يؤقلم طرائق تدريسه مع سياق صفّه الاجتماعيّ. أمّا الفصل الحادي عشر فعنوانه "المتعلّمون في خطر التسرُّب المدرسيّ وسبل التدخّل"، إذ ازدادت خطورته في السنوات الأخيرة نتيجة الأزمات والحروب. يتألّف الفصل من جزئين أساسيّين: يعرض الجزء الأوّل مفهوم التسرّب المدرسيّ، والمتعلّمين في خطر التسرّب المدرسيّ، والتدخّلات الفعّالة في هذا المجال وسبل نجاحها. ويعرّج الجزء الثاني إلى التعمّق في الحديث عن دور الأهل وتعاونهم مع المدرسة للحدّ من هذه الظاهرة. ولكي يتمكّن المدرّس من تطوير بيئةٍ آمنة، عليه أن يأخذ بعين الاعتبار السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة للصفّ والمدرسة.

عنوان القسم الرابع "توظيف التكنولوجيا في حقل التعليم"، وهو موضوع يرتبط بتطوير البيئة التعليميّة، وطرائق التدريس، ويحتاج إلى خططِ تطويرٍ مهنيّ ليتمكّن المدرّسون من توظيفه ضمن أهدافٍ بيداغوجيّةٍ تخدمُ العمليّة التعليميّة. وضمن هذا السياق، يطرح الفصل الثاني عشر موضوع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم والتعلّم، فيتطرّق إلى موضوع دمج التكنولوجيا في التعليم وأهمّيّته، ويعرض إطارًا عامًّا لهذا الدمج، يكون مساعدًا للمدرّسين، ويتناول المهارات التكنولوجيّة الأساسيّة للمتعلّمين، ويقدِّم أمثلة عن الممارسات البيداغوجيّة المرتبطة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال، ويعرض أخيرًا التحدّيات التي يواجهها المدرّسون في هذا الإطار وفق نتائج بحثٍ حول الموضوع. وأمّا الفصل الأخير فيعرض المفاهيم والممارسات التربويّة الواعدة والناتجة من الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب التربويّ والذكاء الاصطناعيّ، مُبرِزًا المعلومات التي جرى التوصّل إليها حديثًا حول العمل الوظيفيّ للدماغ البشريّ.

إعداد المعلّم: التعليم البنائيّ والنظريّة البنائيّة في تطوير التعليم



تعدّ العمليّة التعليميّة من المنظور البنائيّ عمليّة شخصيّة وتأمليّة وتحويليّة يتكامل فيها الفِكَر والخبرات ووجهات النظر، وبذلك تنمو المعارف والخبرات الجديدة. وتكمن الأهمّيّة العمليّة للنظريّة البنائيّة في أنّ المتعلّم ينبي بنفسه المعرفة، ويمتلك حلول المشكلات، فتصبح هذه المعرفة جزءًا أصيلًا لديه. لذا، يكمن إعداد المعلّم في ضوء هذه النظريّة في تدريبه على جعل الطالب محور العمليّة التعليميّة، ومنحه الثقة في بناء المعرفة بنفسه، وتنمية مهاراته لحلّ المشكلات التي تواجهه. وهناك عدّة مبادئ للنظريّة البنائيّة في إعداد المعلّم تتمثّل في ما يلي:

المبدأ الأول: ارتباط التعليم بحاجات الطلّاب واهتماماتهم

يكمن مبدأ البنائيّة الأوّل لإعداد المعلّم في تدريبه على كيفيّة تقديمه قضايا تهمّ طلّابه، وتناسب حاجاتهم، وتثير تساؤلًا مهمًّا، يجب على المعلّم الإجابة عليه إجابةً عمليّة: هل يدرس الطالب ما يناسب حاجاته في الحاضر أم في المستقبل؟ يتطلّب حلّ هذه الإشكاليّة من المعلّم أن يتمتّع بمهارات المرونة والخيال، حيث يساعد على التوصّل إلى المحتوى والأسلوب الذي يناسب حاجات المتعلّم الحاضرة، والذي يعدّ نواة يُبنى عليها لتساعده وتناسب حاجاته في المستقبل. ومن هنا، يجب أن تتضمّن برامجُ

إعداد المعلّم تدريبَه على تصميم مهمّات التعلّم، بما يسمح للطالب بالتأمّل والخيال وتعدّد الرؤى، واختبار مصداقيّة ما يتعلّمه. وتوظيف الآليّات التي تساعده على فهم العلاقة بين ما يدرسه وعالمه الفعليّ.

المبدأ الثاني: بناء المقرّرات حول مفاهيم أساسيّة كلّيّة

حين تقدَّم المفاهيم الكلّيّة يصل المتعلّم إلى المعنى من تحليلها إلى جزئيّات، وأثناء التحليل يدرك المتعلّم العلاقة بين المفهوم الكلّيّ الذي بدأ منه، والجزئيّات التي توصّل إليها بالتحليل. يتكوّن في هذا التحليل خلق بناء جديد، وفهم جديد للمفهوم الكلّيّ والجزئيّات. لذلك، يجب، عند إعداد المعلّم، أن يتدرّب على البعد عن تقديم جزئيّات منفصلة، لأنّه يجد صعوبة في إدراكها إدراكًا كلّيًّا؛ بل ينصبّ تدريبه على تقديم المفهومات تقديمًا كلّيًّا، حتّى يصل المتعلّم إلى المعنى من تحليلها إلى جزئيّات.

المبدأ الثالث: تشجيع الطلّاب على التعبير عن آرائهم

يعدّ تدريب المعلّم على فهم رؤية الطالب نفسَه وعالمَه مبدأً أساسيًّا في إعداده، في النظريّة البنائيّة، حيث لا تنفصل الخبرات الجديدة عن الخبرات القائمة. ويوظِّف التعلّم البنائيّ هذا الفهم في إثارة دافعيّة الطلّاب للتعلّم، وفي تصميمه المهمّات التعليميّة، وبدون هذا الفهم يحوّل المعلّم الطلّاب إلى كتلة واحدة، أو قالب واحد، سواءٌ في تدريسه مادّته أو توقّعاته أدائهم. الأمر الذي يحرم الكثيرين منهم من فرص التميّز، وقد يعرّض الكثير منهم لمخاطر صعوبات التعلّم أو التخلّف الدراسيّ، حيث يتفاوت الطلّاب في قدرتهم على تواؤم النموذج الواحد الذي يفرضه المعلّم.

المبدأ الرابع: تطويع المقرّر لإمكانات الطلّاب العقليّة والوجدانيّة والاجتماعيّة

تنشَّط عمليّات التعليم والتعلّم حين تتلاءم متطلّبات النجاح في المقرّر التعليميّ مع إمكانات الطلّاب، وهذا يعني وجود علاقة بين متطلّبات المقرّر وما يحمله الطالب من خبرات واستعدادات. لذلك، يعني هذا المبدأ تدريب المعلّم على تحمّل المسؤوليّة عن تطويع المقرّر وفق حاجات طلّابه، حيث يخاطب ما لديهم من خبرات، واتّجاهات، وتوقّعات. فإن أخفق المعلّم في تحقيق هذا المبدأ، فقد أفرغ المقرّر من معناه بالنسبة لطلّابه، وحوّله إلى عبء ثقيل. لذا، لزم أن تتضمّن برامج إعداد المعلمّ هذا المبدأ المهمّ.

المبدأ الخامس: دمج قياس التعلّم داخل عمليّة التدريس

يعدّ القياس التربويّ عنصرًا أساسيًّا في عمليّة التعليم والتعلّم، ويرى بعضهم أنّ القياس مدخل لإصلاح التعليم وهذا صحيح. ولكن، أيّ قياس؟ إذا استبعدنا بعض الاجتهادات الفرديّة، أو بعض التجديد، فنجد أنّ القياس يأتي بعد انتهاء المعلّم والمتعلّم من وحدة تعليميّة أو أكثر، بهدف الاطمئنان إلى أنّ الطالب قادر على اختيار الإجابات الصحيحة التي تضمن له النجاح. وفي هذه الحالة، يتراجع التفكير بكلّ صوره، وتصبح المعلومة الجاهزة الهدف الأعلى للمعلّم والمتعلّم، وهذا يتناقض مع البنائيّة التي توجّه عمليّة التعليم والتعلّم لتعديل البناء المعرفيّ للطلّاب وتطويره؛ بالتفاعل مع الخبرات التعليميّة الجديدة.

صبري، عبد العظيم، وتوفيق، رضا. (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. المجموعة العربية للتدريب والنشر. ص. 17-14.

محاورة مع
د. رفعت صبّاح

- يحملُ درجة الدكتوراه الشرفيّة في التربية من جامعة المعارف في اليمن.
- رئيس الحملة العالميّة للتعليم.
- رئيس البيت العربيّ لتعليم الكِبار والتنمية (AHEAD).
- المنسّق الإقليميّ للحملة العربيّة للتعليم للجميع (ACEA).
- رئيس الشبكة العربيّة للتربية على حقوق الإنسان والمواطنة.
- مؤسّس مركز إبداع المعلّم
- يتمتّع بخبرة واسعة في مجال التعليم باعتباره فاعلًا اجتماعيًّا، إذ يعمل على تمكين المعلّمين وتعزيز دورهم الحاسم.
- عضو مجلس إدارة وممثّل عن المجتمع المدنيّ في عدد من المنصّات الدوليّة الرائدة: اللجنة التوجيهيّة للتعليم رفيع المستوى 2030؛ فريق التنسيق الدوليّ في مشاورة اليونسكو الجماعيّة للمنظّمات غير الحكوميّة بشأن التعليم 2030؛ اللجنة الاستشاريّة للجنة الدوليّة لمستقبل التعليم بقيادة اليونسكو؛ المجلس الاستشاري للتقرير العالميّ لرصد التعليم (GEM)؛ اللجنة التوجيهيّة رفيعة المستوى للتعليم لا ينتظر (ECW).

- كيف يعرّف رفعت صبّاح بنفسه؟

معلّم، أنا بالأساس معلّم، وبدأتُ معلّمًا في مرحلةٍ، بين 1990 و1994، وهي فترة من الفراغ القانونيّ/ المؤسّساتيّ في المدارس، حيث كانت فترة نهاية الانتفاضة الأولى، ولم يكن لدى الاحتلال سلطة كاملة على المدارس. وكانت، كذلك، بداية محادثات اتّفاق أوسلو، حيث كانت السلطة الفلسطينيّة بعيدة عن استلام زمام المنظومة التعليميّة. وبالتالي، أدّى انسحاب الاحتلال من مسؤوليّته تِجاه التعليم وسيره، ومحاولاته المستمرّة لتخريب التعليم وتعطيل العمليّة التعليميّة عبر إغلاق المدارس لسنوات، إلى خلق نوع من الفوضى في قِطاع التعليم. وكان هناك نوع من الصراع بين المعلّمين والطلبة، والذي انعكس بالانخراط في الحالة الثوريّة في حينهِ، ما جعل العلاقة بين الطلبة والمعلّمين والأهالي تحملُ نوعًا من عدم التوازن. ما توازى مع إحساس عامّ بقلّة أهمّيّة التعليم، ولا سيّما في سياق وقع فيهِ التعليم تحت سلطة احتلاليّة. الأمر الذي كرَّه الطلبة بالمؤسّسة.

- عن التعليم الشعبيّ في الانتفاضة الفلسطينيّة الأولى

وفي ذلك الوقت، قمنا نحن، المعلّمين، بإعادة ترتيب بعض الأمور، والتأكيد على أهمّيّة التعليم، مع فهمنا الحالة الجمعيّة الثوريّة في ذلك السياق، وبدأنا بتشكيل مجموعات معلّمين لحماية الطلبة. وكان اتّفاق أوسلو قد وُقّع في ذلك الوقت، سنة 1993، فبدأت السلطة الفلسطينيّة التواصل لخلق مساحة لاستلام المؤسّسة التعليميّة في الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة. علمًا أنّنا كنّا قد بدأنا بتطبيق أفكار ومبادرات بهدف خلق توازنات بين أطراف العمليّة التعليميّة، تُسهِم في تكوين علاقة صحّيّة بين المعلّمين والطلبة، وتموضع مفهوم التعليم عند الطلبة كأداة تحرّر.

ولكن قبل ذلك، وتحديدًا عندما أُغلقت جامعة بيرزيت والمدارس، وعُدنا، نحن والطلبة، إلى قرانا ومُدننا، بدأنا العمل على فكرة التعليم الشعبيّ، بتطوير مناهج تركّز على تعليم الصفوف الابتدائيّة، كونها مرحلة تأسيسيّة حسّاسة. وامتدّت حالة التعليم الشعبيّ إلى مُختلف مناطق الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة. والآن، نرى أنّ منهجيّة التعليم الشعبيّ في ذلك الحين، أنقذت الطلبة، ولا سيّما في المراحل الأساسيّة، لِلحفاظ على المهارات القرائيّة وتنميتها. بطبيعة الحال، عانينا لاحقًا من "الفاقد التعليميّ"، إن جاز التعبير، نتيجة إغلاق المدارس، وتحديدًا طلّاب المرحلة الثانويّة الذين اندمجوا في الحالة الثوريّة. وبالتالي، كان الالتزام في مسألة التعليم، بالنسبة إليهم، موضوعًا فوق المنطق. ومع ذلك، كنّا واعين أهمّيّة الحفاظ على استمرار العمليّة التعليميّة، ولا سيّما أنّ قوّات الاحتلال كانت تدفع إلى حركة فوضى في المدارس والتعليم، من أجل تجهيل أجيال كاملة. وأقول إنّهم نجحوا في بعض أهدافهم، ولكن كون التعليم مصدرًا أساسيًّا عند الفلسطينيّين، وأداةً أساسيّة للحياة والصمود، انصبّ الاهتمام على التعليم، ممّا أثّر في النُضج والوعي الجمعيّ.

- عن الحِرص على التعليم فلسطينيًّا

وفي سياق الإبادة الجماعيّة والكوارث الإنسانيّة الجارية الآن في غزّة، ما زال الناس يحرصون على الوصول إلى المدارس/ التعليم، نتيجةً للحرص على التعليم، ووعي الفلسطينيّ أنّ التعليم والمدارس جزءٌ من استهداف الاحتلال، لتحقيق تجهيل الفلسطينيّين بقضيّتهم وروايتهم ووعيهم الجمعيّ.

والحقيقة أنّ إصرار الطلبة والمعلّمين على استمرارهم في العمليّة التعليميّة في خضمّ المستحيل، مذهلٌ؛ فالصفوف تنتقل بانتقال القصف، فقبل قصف خانيونس كانت هناك صفوف مختلفة، انتقلت إلى رفح بعد قصف خانيونس، وهذا يدلّ على قوّة الناس ومحاولاتهم التماسك في مختلف جوانب الحياة، ممّا يفتحُ مجالًا للصمودِ والأمل.

- هاجس النشر عتبةً إلى التعليم

عندما كنتُ طالبًا في جامعة بيرزيت، وناشطًا في مجلس الطلبة، أسّسنا نحن، مجموعة طلبة، في الانتفاضة الأولى مجلّة "الغربال"، والتي كنتُ مدير تحريرها. وكانت تُعنى أساسًا بالأدب الديمقراطيّ. وكنّا نستكتبُ كُتّابًا وأكاديميّين وتربويّين وسياسيّين للإسهام في المجلّة، وكانت الفكرة نقاش البُعد الأدبيّ الفلسطينيّ ودوره في الحركة الوطنيّة الفلسطينيّة، وفي الوقت نفسه، تركيزًا على التنوّع والتعدّد وضرورته في المجتمع الفلسطينيّ بإطارٍ أدبيّ.

وفي تلك الفترة، تشكّل لديّ شغف بالرواية الأدبيّة، وكان عندي اهتمام بالرواية اليساريّة، على غرار روايات حنّا مينة وغسّان كنفاني، مع أنّ تخصّصي في الأدب العربيّ كان يدفعني إلى نجيب محفوظ، وقرأتُ الرواية الروسيّة التي كانت مهمّة بالنسبة إليّ. هذا الشغف بالكُتب دفعني إلى فكرة تأسيس دار نشر، فبدأتُ أطبع كتبًا وروايات، في الفترة 1990 و1994، وهي الفترة ذاتها التي عملت فيها معلّمًا. وكنتُ أطبع آلاف النسخ، وأوزّعها بسعر زهيد. وكنتُ أعمل، وأنا طالب في الجامعة، في بيع الكُتب وتوزيعها قبل أن أعمل معلّمًا. ومن بين الكُتب التي طبعناها، كانت هُناك قصص أدب أطفال، فكنتُ أمرُّ على مدارس مختلفة لبيعها. وفي يوم كنت في مدرسة أبيع كتبًا، وكانوا يحتاجون إلى معلّم، فبدأت مسيرتي في التعليم. وخلال عملي معلّمًا، بدأت تتشكّل عندي أهميّة المدرسة الاجتماعيّة: كيف تخلق المدرسة حالةً من السلم الأهلي؟ وكيف تؤدّي دورًا في صقل الطلّاب بأبعاد وطنيّة واجتماعيّة، انطلاقًا من إيماني بأنّ مُرافقة الجوانب الاجتماعيّة للجوانب الوطنيّة والأكاديميّة أمرٌ مركزيّ ومهمّ جدًّا؟

وعودةً إلى سياق توزيع الكتب؛ كُنّا نوزّعها مجّانًا على الطلبة، ونعقد جلسات نقاشيّة لها باستضافة أدباء بارزين أو نقّاد أدبيّين، للإسهام بتأسيس رؤية مبكّرة فكريّة اجتماعيّة وسياسيّة عند الطلبة. ولكنّ اندماجنا في التدريس، ومحاولتنا بوصفنا معلّمين، إيجاد حلّ للأزمة التربويّة العميقة في خضمّ الانتفاضة الأولى، أبعدني عن تأسيس دار النشر، وقرّبني من فكرة تأسيس مركز إبداع المعلّم، والتي كانت فكرة نُناقشها من دون مأسسة واضحة. ولكن مع وجود السلطة، بات علينا ترخيص المؤسّسة، بينما كانت الفكرة تأسيس حركة تربويّة فلسطينيّة تحملُ رؤية تنويريّة تقودُ إلى الإسهام في المجتمع.

ومن هُنا، انصبّ تركيزنا على الجوانب الاجتماعيّة في التعليم، كوننا كنّا نريد حراكًا اجتماعيًّا موازيًّا للحراك الثوريّ، من أجل إخراج إنسان سويّ يؤدّي أكاديميًّا، وواعٍ إنسانيًّا واجتماعيًّا. من هُنا، كانت هناك مخرجات اجتماعيّةً للمدرسة، مخرجات تقدّميّة إنسانيّة تُسهم بدفع الناس إلى حُبّ الذات أوّلًا، منطلقًا للإنتاج والمقاومة والفِعل.

- بدأت التعليم صُدفةً، ما الذي دفعك إلى الاستمرار؟ وما الرؤية التربويّة التي شكّلتها؟

هو الشغف. الشغف في المهنة وفي سياق رؤية، هو ما يجعل الناس تستمرّ في عملها. والحقيقة أنّ علاقتي مع طلبتي كانت ممتازة، وهو ما يتجلّى وينعكس برؤيتي القائمة على ربط المخرجات الاجتماعيّة بالمخرجات الأكاديميّة. وركّزت في بداية تجربتي، على التربية المدنيّة والاجتماعيّة، لأنّ إنتاج الخِطاب يحتاج إلى وعي وإنسانيّة وديمقراطيّة، ولا سيّما وسط أجواء عنيفة، بطريقة تحول دون تحويل هذا العُنف إلى عنف داخليّ. وبالتالي، تطويع الطلبة لقبول العنف، وهذا أمر خطير. وكنّا واعين لهذا الأمر؛ ففي الانتفاضة الأولى، وبشكلٍ غير مرئيّ، كانت هُناك مشكلات، لأنّ الثورة تشكّل حالة عامّة، فيصعب الانتباه إلى التفاصيل وهي مهمّة، كالإشارة إلى خطأ شخص ما. والمضيّ مع هذه الأخطاء الصغيرة المقبولة أخلاقيًّا، يقودُ إلى تدمير ذاتيّ، لأنّ الحالة أيضًا تُسهم بتذويت قيم ناتجة عن حالة جمعيّة ليست بالضرورة صحيّة أو سليمة كلّيًّا. والحقيقة أنّ الاحتلال يُسهم في توتّر الروابط بين الفلسطينيّين، فالدبابات، باجتياحاتها المستمرّة، تستبدلُ الحُب بالتوتّر والغضب والحزن، وهو، باعتقادي، يقصّر مدى المقاومةِ في الفرد.

من هنا، كنّا نعمل في المدارس على استعادة الحُبّ والأمل مع الطلبة، لأنّنا كنّا نعلم أنّ الإحباط كان قريبًا، وإن سيطر على الطلبة فستكون النتائج سلبيّة. وكنّا نقوم بذلك بما يؤدّي إلى تطبيق اعتبارنا أنّ التعليم أداة تحرّر سياسيّ واجتماعيّ وأخلاقيّ وثقافيّ. لذلك، كان ضروريًّا ربط الوظيفة الاجتماعيّة للتعليم، بوظيفته الأكاديميّة، لتحقيق عمليّات تحويل في التعليم أيضًا. فعلى سبيل المثال، عندما نسعى إلى تعزيز تعليم نقديّ وتحرّري، نحنُ بحاجةٍ إلى عقليّات تحويليّة، كونها ستُشكّل قاعدة هذا التغيير. وبدون هذه العقليّات لن يؤخَذ التعليم إلى أبعاد تحويليّة أو إدماجيّة أو تحرّريّة. وأعتقد أنّ هُناك من يؤمن بأنّ الوظيفة الاجتماعيّة للتعليم تمثّلُ بُعدًا غربيًّا، ولم أرَ أبدًا صحّة هذا الأمر، ولكنّ هذه الأفكار موجودة، وتحتاج إلى نقاشات عميقة صحّيّة، وعليها أن تمتدّ إلى بُعدٍ إقليميّ، لأنّ الإقليم مترابط، والمصادر مُشتركة عربيًّا، لتؤسّس حركةً تربويّة عربيّة، تُسهم في الأبعاد الوطنيّة، ومن هُنا كان تأسيس الحملة العربيّة للتعليم.

- ما تحدّيات المعلّم الفلسطينيّ التي يتشارك فيها مع زملائه في العالم؟ وما التحدّيات الاستثنائيّة أمامه؟

الحقيقة هُناك تحدّيات مُختلفة: تحدّيات في الوضع السياسيّ، وهي تحدّيات معقّدة؛ وتحدّيات في العقليّة، وهي تحدّيات تتعلّق بالمنظومة الرسميّة في التعليم، وخوفها المتعلّق بالسيطرة على المدرسة، ولا سيّما في زمنٍ كان المعلّم يدرك فيه أنّ الخيال أهمّ من المعرفة، والحوار المبنيّ على الخيال والانفتاح مهمّ في الوصول إلى الحقيقة واكتساب معرفة تحرّريّة. كما أدّت المناهج دورًا سلبيًّا في تحديد المعلّم ضمن إطار مادّة ماضويّة يصعب الخروج عنها، ليضطرّ إلى إعادة نقل هذه المادّة، ذاتها، من جيلٍ إلى جيل. وعليه، فقضيّة المناهج، باعتقادي، من أصعب القضايا التي تواجه المعلّم اليوم، وتحدُّ من حرّيّته إلى حدٍّ كبير، إلى درجة أنّ المعلّمين يعتقلون في كثيرٍ من الدول، إن خرجوا عن المنهاج بسؤالٍ أو نقاش. وهو ما يقود إلى أنّ المنظومة السياسيّة الاجتماعيّة العربيّة شبيهة إلى حدٍّ كبير ببعضها، يجمعها الخوف ومحاولة السيطرة، والتعليم مساحة من هذه المساحات التي تسعى المنظومة دائمًا إلى حدّها وتحديدها والسيطرة عليها. وخلاصتي، أنّ التحدّي الذي يواجه المعلّم يتمثّل بعدم قدرته على إنتاج المعرفة وتحسين التعليم وتطويره في ظلّ بيئة سياسيّة قمعيّة، وتحويل فئة المعلّمين إلى فئة محاطة بسياسات وإجراءات تجعلها خائفة على الدوام على الراتب الشهريّ.

وهُنا، أودُّ الإشارة إلى تحدٍّ آخر، يتلخّص في أنّ قيمة التعليم ارتبطت براتب، وراتب المعلّم قليل فعلًا بالنسبةِ إلى شخصٍ "يُهندسُ العقول". وبالتالي، هُناك قيمة اجتماعيّة للمعلّم فُقدت من الراتب والتغيّرات الاجتماعيّة. وبالمقارنة مع المعلّمين في أزمان مضت، المعلّمون الجُدد لديهم كمّ هائل من المعلومات والاستراتيجيّات، ولكنّ المعلّمين قديمًا كانوا يؤدّون أدوارًا اجتماعيّة وثقافيّة وأخلاقيّة وسياسيّة، ومن هذه الأدوار نالوا قيمةً اجتماعيّة. أمّا الآن، فالمعلّم مُنع من أداء هذا الدور الاجتماعيّ، وتُقمع محاولات تقرّبه إلى هذا الدور، وحُصر دوره في التعليم البحت، الأكاديميّ. ولا يُمكن حلّ هذا الأمر، إلّا بتفكيك هذه المنظومة، والإيمان بأفكار تنويريّة قويّة، تُقادُ عربيًّا.

- بداية مشروع مركز إبداع المعلّم: تطوير ذاتيّ داخليّ أم نضال في وجه محتلّ؟

كانت البداية خليطًا بين الجهتين. ففكرة تأسيس مركز إبداع المعلّم هي المناعة التربويّة، والتي تقود إلى المناعة الوطنيّة. وأنا أؤمنُ بالتخصّص، وبالقدرات، وعلينا ألّا نُحمّل الفرد أعلى من طاقته - وكلٌّ من مجالهِ؛ سواء الكتابة أم الغناء أم الرقص، فعمليّة النضال ليست محصورة، بل واسعة ومنفتحة على أنواع مباشرة ومختلفة، على غرار التعبير بالفنّ والكلمة والشعر؛ فمن لوحة قد تنطلقُ ثورةٌ، وقصيدة شعر قد تغيّر مشاعر جماهير... ونحنُ بحاجةٍ، كذلك، إلى توافق وجدانيّ بين الناس في المجتمع تجاه فكرة أو قضيّة موجودة في الأذهان والقلوب.

إذًا، فالمركز جاء لتعزيز مناعة تربويّة عند المعلّمين الفلسطينيّين، من أجل تحسين الأوضاع والظروف السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، للخلاص من الاحتلال، وتحسين الأوضاع أوّلًا، لأنّ عمليّة النضال تحتاج إلى محبّة وعمل. والحقيقة أنّ المركز بُني على أساس أنّ الخلاص من الاحتلال أساسٌ لعمليّة تطوير التعليم، من غير إغفال ضرورة الانفتاح خلال عمليّة النضال والثورة على المتضامنين في العالم، والانتباه إلى الخِطاب الفلسطينيّ إلى العالم، لئلّا يكون ضدّ دين مثلًا: فحركات اليهود في العالم اليوم متضامنة مع غزّة ومع فلسطين، وهذا يحتاج، مُجدّدًا، إلى انتباه ووعي يأتي من خلال التعليم، فتكون المدرسة واعية ومؤسِّسة وتفتح على مساحات مهمّة، مع ضرورة النظر إلى الأمور من دون خسارة الإنسانيّة، وبإيجابيّة.

- انطلق مركز إبداع المعلّم لمواجهة ثلاثة تحدّيات: الحقّ في التعليم، وبرنامج التربية المدنيّة، وبرنامج الدّعم النفسيّ الاجتماعيّ. لمَ ركّزتم على هذه التحدّيات؟

في الواقع، البرامج الثلاثة مرتبطة ببعضها، ولكنّ فصلها يأتي نتيجة ضرورات العمل. ولتوضيح ذلك، التعليم يحتاج إلى ثلاثة مسارات: الحقّ في التعليم؛ وصول الطلّاب إلى مدرسة آمنة؛ وقدرة المدرسة على التكيّف وحاجات الطلّاب، وتوفير تقنيّات التعليم، وتأهيل المعلّمين المرتبط ارتباطًا واضحًا بقضايا المواطنة وقضايا التربية المدنيّة التي هي الوظيفة الاجتماعيّة للتعليم. فعند الحديث عن الوصول الآمن إلى المدرسة، يشمل الحديث أيضًا وصول الفتيات وذوي الإعاقة والمهمّشين وتوفير الميزانيّات لتعزيز ذلك. ولكنّ فصل هذه الفئات ضروريّ لتسهيل استيعابها وفهمها: فالنوع الاجتماعيّ مثلًا، مصطلح يُنظر إليه على أنّه نقاش حرّيّة المرأة كانطباع عامّ، أمّا في الواقع فهو مفهوم يفكّك علاقات القوّة، ليسَ بين المرأة والرجل وحسب، وإنّما بين الشمال والجنوب أيضًا. وما يحدث الآن في غزّة مثال واضح، ولا سيّما مع فشل الحركة النسويّة العالميّة في حماية نساء غزّة. واستعمال مصطلح مثل التعليم الدامج لا يقتصر على دمج مدرسة في منطقة مهمّشة فقط، بل هو مفهوم يعكس علاقات القوّة الموجودة في هذا العالم، ومن هُنا، تظهر مشكلة أنّنا لسنا شركاء في إعطاء المعنى للأشياء. وكذلك الأمر بالنسبة إلى برنامج الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، وهو برنامج مهمّ، يسعى إلى تعزيز حصانة المعلّمين والطلبة النفسيّة، وقد طوّرنا منهجيّات عديدة لتعزيز أهداف البرنامج.

خلاصتي أنّ البرامج الثلاثة مُترابطة لتحقيق الهدف الأساسيّ: وجود تعليم مجّانيّ وإلزاميّ وشامل ونوعيّ مدى الحياة.

- ما أشكال الأنشطة التي قمتم بها في المركز والتي تصل إلى مواجهة هذه التحدّيات؟ وما العقبات التي واجهتكم في ذلك؟

بما يتعلّق بالأنشطة، ولحماية الحقّ في التعليم، سواء من الاحتلال أم من تقصير الجانب الوطنيّ، أسّسنا الائتلاف التربويّ الفلسطينيّ في الضفّة الغربيّة وغزّة، والذي ضمّ عشرات المؤسّسات. ينصبّ تركيزنا في الائتلاف على السياسات، من إيماننا بأنّ العمل الجماعيّ ضمن هذا السياق أشمل وأكثر تأثيرًا، ولا سيّما عند الحديث عن السياسات المُختلفة: الإدماج والبدائل إلخ...

إذًا، عملنا على السياسات، وعلى تعديل بعض القوانين والإجراءات الموجودة، واقتراح سياسات أُخرى، وتوثيق انتهاكات الاحتلال المُستمرّة للتعليم والمدارس، وكذلك دعم المدارس الموجودة في مناطق معرّضة للهدم وإسنادها. ولم نكتفِ بهذا الائتلاف المحلّيّ، فأسّسنا الحملة العربيّة للتعليم، انطلاقًا من شموليّة البرنامج، والطموح بخلق حركة تربويّة عربيّة قادرة على الإسهام بإحداث تغيير حقيقيّ في السياسات والبُنى الفكريّة والتنظيميّة والتربويّة الموجودة ضمن الأنظمة.

- أخبرنا عن تجربة ريادتكم الحملة العالميّة للتعليم، والتحدّيات التي واجهتم.

امتدّ هذا النشاط إلى تواجدنا في المساحات الدوليّة. وجزء من عملنا الحثيث على هذا المستوى، إلى جانب تأسيس الحملة العربيّة للتعليم، كان تمثيلنا المجتمع المدنيّ العربيّ في ما يُطلق عليه "CC NGO's"، مع اليونسكو، وهو إطار يمثّل المجتمع المدنيّ في العالم، للتعديل والتطوير على أجندات التعليم عالميًّا. ولاحقًا لذلك، سنة 2011، التحقنا بالحملة العالميّة

للتعليم، وهي أكبر حركة تربويّة عالميّة، وانتُخبتُ سنة 2018، رئيسًا وأُعيد انتخابي لدورة أُخرى سنة 2022. وهي حملة تضمّ 120 دولة، تُمثّلها عشرات الآلاف من المؤسّسات التربويّة. الأمر الذي جعل سير الانتخابات معقّدًا وتنافسيًّا. ولكن، وباعتقادي، كانت نقطة القوّة بالنسبة إلينا، خِطابنا المتوازن، لإيماني بأنّ الخِطاب المتوازن والعقلانيّ يجعل الإنسان متّسقًا مع ذاته ومع معاييره، والحديث هُنا بشكلٍ عامّ، أمّا في سياق مقاومة الاحتلال، فيتغيّر الخِطاب، ولكن لا تتغيّر المعايير القائمة على الديمقراطيّة والإنسانيّة والأخلاقيّة.

والحقيقة أنّ رؤيتنا وفلسفتنا، سواء شخصيًّا أم على صعيد المؤسّسة، تنعكس في العديد من الأنشطة التي قمنا بها في ظروف ليست سهلة. على سبيل المثال، في الانتفاضة الفلسطينيّة الثانية، عملنا على العنف والأزمة والتربية المدنيّة والحقّ في التعليم، وأنتجنا دليلًا تدريبيًّا، وصلنا به إلى 40 ألف معلّم في الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة، بالتّعاون مع وزارة التربية والتعليم، إذ دُرّبوا على هذا الدليل، إلى جانب عدد كبير من المدراء، للمُضيّ ببناء مناعة القيادة التربويّة، لتكون قادرة على تسيير العمليّة التعليميّة وتيسيرها بكفاءة وفعاليّة. وبالإضافةِ إلى هذا العمل، توسّع مركز إبداع المعلّم أكثر في المنظّمات العالميّة؛ فأنا أمثّل، كذلك، الحملة العالميّة في اللجنة السياسيّة العُليا مع "اليونسكو"، وكذلك اللجنة السياسيّة العُليا مع "التعليم لا ينتظر"، فضلًا عن المنتدى السياسيّ رفيع المستوى في الأمم المتّحدة. ووجودي ودوري مواطنًا فلسطينيًّا في هذه المستويات مهمّ، فنحنُ نؤدّي أدوارًا عديدة لا تنحصر في إيصال الصورة على الأرض لعديد من الدول لكسب التأييد، أو إيقاف بعض السياسات ومشاريع قرارات تسعى إلى حرمان السلطة الفلسطينيّة من تمويل في مجال التعليم، وهذا ينصبّ في المناصرة والدفاع عن حقوق الشعب الفلسطينيّ.

أمّا على صعيد المدارس، فنعمل مع آلاف الطلبة على مشاريع في التربية المدنيّة، وهي مشاريع قائمة على مناهج تقوم على "التعليم عن طريق العمل". تبدأ من العمل مع المدارس على مبادرات وقضايا وأفكار لتطوير مُستمرّ لحالتها الداخليّة والخارجيّة. كما نُدرّب الطلبة على قضايا المواطنة: المواطنة السياسيّة؛ والمواطنة الرقميّة؛ والمواطنة البيئيّة، لإنماء حسّ المواطنة الفاعلة السياسيّة عندهم، بتدريبات عمليّة، تربط المساقات الأكاديميّة بالجوانب الاجتماعيّة، مع تعزيز مهارات البحث والاستنتاج والنقد والفحص، يُسهم الطلبة، ضمن برنامج التدقيق الاجتماعيّ، في نقد مؤسّسات ومستشفيات من أجل تحسين الظروف المُجتمعيّة والحياتيّة، كمواطنين فاعلين في التغيير للأفضل.

والآن، وفي ظلّ الأحداث المؤسفة والمؤلمة في غزّة، نستمرّ بالعمل في برنامج الدعم النفسيّ والاجتماعيّ في مراكز الإيواء، بمنهجيّة التعلّم العاطفيّ - الاجتماعيّ التي تُساعد الطلبة وتدعمهم في مهارات إدارة الغضب وتقوية الذات، بأنشطة دقيقة، حيث طوّرنا أدلّة تفصيليّة للمعلّمين، ودُرّبوا عليها لتنفيذها مع الطلبة. والعمل ضمن البرنامج مستمرّ، ليس في غزّة فحسب، بل في قرى فلسطينيّة مُعرّضة لهجمات المستوطنين، وأُخرى بجانب جدار الفصل العنصريّ أيضًا.

والحقيقة أنّ العمل مع عشرات آلاف الطلبة على هذه القضايا، خرّج مواطنين فاعلين يقودون اليوم مؤسّسات كبيرة، ويُسهمون في تطوير المجتمع الفلسطينيّ، وفي الاستمرار بعمليّة المواطنة الفاعلة. والاستمرار قدرة كبيرة في ظلّ ظروف متغيّرة على الدوام، ومحبطة في كثير من الأحيان، ولكنّ الاستمرار هو القوّة التي تجعلنا نهبُّ لإعادة بناء مدرسة بعد أن هدمها جيش الاحتلال، على غرار ما يحدث في مسافر يطّا.

يبدو واضحًا أنّ المانحين والشركاء جلّهم من المؤسّسات والمراكز الغربيّة، ما سبب غياب الدعم العربيّ؟ وهل من أثر للدعم الغربيّ في الخطط والمشاريع؟

السؤال محوريّ في عمل المؤسّسات. ولكن بوضوح، الدعم العربيّ يتّجه إلى التعليم الأساسيّ النشط توجّهًا مباشرًا، أو الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ في غزّة، من دون اهتمام يُذكر في قضايا البُعد الاجتماعيّ، وأمنياتي أنّ يتغيّر هذا الوضع الآن. وبالتالي، معظم التمويل للمركز تمويل غربيّ، مع فهمنا العميق للاستعمار، ولضرورة تفكيك استعمار العقل، لتخفيف الضغوط. وتاريخيًّا، تمويل الغرب يحمل أجندة اجتماعيّة

وسياسيّة، ونحنُ نلتقي مع ما هو إنسانيّ منها، ونختلف مع مؤسّسات ونرفض تمويلها. وبطبيعة الحال، أتمنّى لو كان لدينا مصادر، لتطبيق رؤيتنا بحرّيّة ومساحة. ولكنّنا، في واقع الأمر، غير مستقلّين في هذه العلاقة مع الممول وإجراءاته، ولكنّنا نموّل من مؤسّسات متضامنة مع فلسطين، وأجنداتها، إلى حدٍّ بعيد، قريبة من دعم الشعب الفلسطينيّ، كالحملة العالميّة للتعليم.

وفي خضمّ الظروف، هُناك مؤسّسات مانحة كثيرة أوقفت تمويلها، وهُناك مؤسّسات أُخرى تُراجع شروط تمويلها. وفي هذا السياق، أطلقت شبكة المنظّمات الأهليّة الفلسطينيّة رسالةً قانونيّة قويّة تؤكّد التزامنا بكافّة المواثيق والمعاهدات الدوليّة لحقوق الإنسان، وبالميثاق الفلسطينيّ أيضًا، وأيّ تعامل خارج هذا الإطار ينقض التعاقد القائم مع المؤسّسات كافّة.

- لو كنت مستقلًّا ماديًّا، ما المشاريع التي كنت ستقوم بها ولم تستطع؟

كنتُ بالتأكيد لن أُغرق المؤسّسة بالتقارير الماليّة والإداريّة، وهي مُنهكة لفريق العمل وتستهلك جهدًا كبيرًا منهم. وكنتُ سأضع خطّة استراتيجيّة خمسيّة لرؤية المؤسّسة لتطبيقها براحة، من دون التعقيدات البيروقراطيّة الهائلة القاتلة للعمل. وبالتالي، تصبح الخطّة مرنة أكثر للتغيير والتحويل بحرّيّة، ومتجاوبة مع الظرف والزمان والمكان، ومتحرّرة من التفكير كثيرًا بخطّة المانح وشروطه وإجراءاته. وبالطبع، سيتّخذ حينها المركز موقفًا سياسيًّا بحرّيّة وراحة، من دون اعتبارات لمانح أو داعم، وهو ما يُحَدّ مع التمويل الآن، مع أنّنا أطلقنا بيانات عديدة تعبّر عن مواقفنا، ولكنّها اتّسمت بالحذر والتزمت بالمواثيق والمعايير من أجل حماية المؤسّسة. وكان ذلك بحكمة، ومن غير الوقوع في خِطاب شعبويّ يؤدّي إلى انهيار سريع.

غزّة: المعلّم والمتعلّم والحيّز المجتمعيّ: كيف تصفون هذا اليوم؟

ما حصل ويحصل في غزّة كارثة تعليميّة بكلّ معنى الكلمة، وتدمير كلّيّ للمنظومة التعليميّة. والجراح المفتوحة على الألم كثيرة ومتنوّعة؛ جرح الروح، والعري، والجوع، والإهانة، والذكريات. وقد شعر المعلّمون، والذين ارتُكبت مجازر بحقّ أهاليهم وجيرانهم وبيوتهم، بعجزٍ منعهم من مساعدة أنفسهم أو أولادهم أو جيرانهم، غزّة اليوم حالة إنسانيّة غير مسبوقة.

أمّا المدارس، فهُدّمت أكثر من 300 منها، ومئات المعلّمات والمعلّمين ارتقوا شهداءً، والآلاف ما زالوا تحت الردم، وأكثر من 7000 طفل استشهدوا. ووقفت العمليّة التعليميّة بشكلٍ كامل، وازدحم الناس والأزمات في مراكز الإيواء، حيث نعمل على التخفيف عن الناس لأنّنا لم نصل بعد إلى مرحلة معالجة الأمور. والواقع أنّ المنظومة الدوليّة فشلت في حماية التعليم في غزّة، والمنظومة النسويّة فشلت في حماية النساء في غزّة، والمنظومة الصحّيّة، ومنظومة العُمّال... وغيرها. وحتّى المؤسّسات الأمميّة، والتي استثمرت بملايين الدولارات في إنشاء مدارس شاملة وبناء قدرات معلّماتها ومعلّميها لتشكّل نماذج تعلّميّة في مناطق الصراع، مدارسها تلك كلّها قُصفت ودُمّرت، ولم تستطع هذه المؤسّسات حمايتها.

وبالنسبة إليّ، من أقسى الأمور كان الصمت المُطبق الدوليّ من مؤسّسات أمميّة وغير أمميّة، وتراوح الأمر بين مؤسّسات حرصت على مصالحها فالتزمت الصمت خوفًا، ومؤسّسات التزمت بمواقف حكوماتها، ومؤسّسات أُخرى التزمت صمتًا مُطبقًا. والحقيقة، تمنّيت لو كنت في هذه اللحظات معلّمًا أعمل مع الطلبة في غزّة.

وفي السياق ذاته، أعادتني هذه الأحداث إلى قراءة التاريخ مرّة أُخرى، بحثًا عن مشكلة التعاطف مع قضايا الشعب السوريّ واليمنيّ والبوسنيّ والروانديّ... أي ما يدعو إلى مراجعة الذات، ولا سيّما في هذه الظروف المستحيلة التي تفوق قدرة الإنسان على التحمّل، والتي دفعت الناس إلى حالات من القهر والضغط والتيه. ومع عملنا على هذه الحالات مع الناس الآن، علينا أن نعمل على المرحلة التي تلي وقف الحرب من أجل عافية الناس وإعادة الإيمان بالإنسانيّة والحفاظ عليها. وغزّة تضرب مثلًا للعالم بالصمود والعمل والقوّة، فالفرق هُناك حريصة على استكمال العمل مع الأهالي والأطفال في مراكز الإيواء، والعاملون ينتقلون بصعوبة شديدة بين المناطق وحياتهم مهدّدة في كلّ لحظة. وهذا النشاط يدفع الناس إلى الأمل للاستمرار والعمل.

كان لمركز إبداع المعلّم إسهامات في نشاطات الدعم النفسيّ لأطفال غزّة في بداية الحرب، هل ما زال ذلك ممكنًا؟

نعم، هُناك مؤسّسات عديدة تعمل وتُسهم على الدوام. أمّا بخصوص مركز إبداع المعلّم، فالحقيقة أنّ برنامج الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ كان موجودًا قبل الحرب، وكان مُرتكزًا على مجموعة متطوّعين وخبراء، وقد طوّرنا مناهج واستراتيجيّات عديدة لهُ. وبعد قصف مقرّنا في غزّة، واستشهاد أفراد من عائلات طاقمنا، صار أفراد الطاقم في أوضاع مستحيلة ومؤلمة للغاية، وباتوا مشتّتين: فهم في مراكز إيواء، وأهاليهم في مراكز أُخرى. والحقيقة أنّ المتطوّعين والاختصاصيّين، والذين تفاجئنا بقوّتهم، هُم من طرحوا بدء العمل بأنشطة التدخّل والدعم النفسيّ والاجتماعيّ، وما كان منّا إلّا تقديم ما يلزم من دعم.

ومن هُنا، بدأوا بالعمل على أربعة محاور في 77 مركز إيواء: الأوّل، التدخّل الجماعيّ مع الأطفال من أجل التفريغ النفسيّ، حيث يتمّ العمل بأنشطة مع مئات الأطفال، بالدراما والرسم والرقص والمباريات الرياضيّة، كما بالتدخّل الفرديّ مع الأطفال، ولا سيّما الذين فقدوا أهاليهم، لمحاولة دمجهم مع الأطفال الآخرين. والثاني، إرشادات مكثّفة مع الأمّهات للتعامل مع ذواتهنّ وأبنائهنّ، وهي إرشادات مُساعدة، من دون التعمّق في الألم في هذه المرحلة، خصوصًا في ظلّ ضغط هائل في مراكز الإيواء. والثالث، اكتشفنا أنّ هُناك الكثير من المعلّمين في مراكز الإيواء، بالإضافة إلى خرّيجي الجامعات، وربطنا البُعد العاطفيّ الاجتماعيّ بموادّ الرياضيّات واللغتين العربيّة والإنكليزيّة للصفوف الابتدائيّة، وعملنا على منهج معهم، وبدؤوا عمليّة تدريس للطلّاب في مراكز الإيواء. وما ساعدنا هو أنّنا وجدنا العديد من الأدوات التعليميّة المُفيدة في مخازن مراكز الإيواء، وهي مدارس أونروا بالأساس، ما ساعد كثيرًا، سواء في عمليّة التدريس أو عمليّة التدخّل النفسيّ - الاجتماعيّ وأنشطة التفريغ، والصفوف العلاجيّة.

والمسار الرابع، وفي ظلّ انقطاع التواصل مع شمالي القطاع، تركنا القرار للمتطوّعين والاختصاصيّين لأنّهم على الأرض. وعلى سبيل المثال، أحد القرارات كان شراء ملابس وتوزيعها على مراكز الإيواء، والعديد العديد من الأنشطة المُلهمة التي يقومون بها يوميًّا في ظلّ القصف والتهديد المستمرّين. أمّا نحن، فنحاول على الدوام التواصل مع مؤسّسات دوليّة والضغط لتوفير الدعم الماديّ، ومحاولات إيصاله إلى الأهل والمعلّمين والطلّاب في غزّة، ما يُعزّز بمواقف سياسيّة وبيانات على مستوى العالم.

ما الذي ينتظر المعلّم الفلسطينيّ بعد انتهاء الحرب؟ هل بدأتم التخطيط؟

في غزّة بعد انتهاء الحرب، لن تكون الأولويّة للمدارس، إنّما للبحث عن الأشلاء والأهل والأقارب، وعن الذات. أمّا ما نخطّطُ له، بوضوح، هو أن يستعيد المعلّم صحّته وإنسانيّته وعافيته النفسيّة والاجتماعيّة، من أجل المُضيّ ومساعدة الطلبة. والحقيقة أنّ العمل مع المعلّمين سيكون كبيرًا وعميقًا بعد حدث مؤلم وكبير كهذا، من أجل إعادة بناء الأمل. أمّا من تجربتي، فالنّاس داخل الحرب أقوى ممّن هم خارجها، وبعد الحرب تزداد الصعوبة. ومن هُنا، تتشكّل ضرورة دعم العالم كلّه لغزّة، لمعالجة ما بعد الصدمة التي خلّفتها هذه الكارثة الإنسانيّة.

وتصوّري أنّ أهل غزّة سيتجاوزون الأمر، وسيكون التعليم في خيام اللاجئين، لأنّ المدارس دُمّرت، ولكنّهم سيتحدّثون طويلًا عمّا جرى. ولملمة الجراح والتعبير عن المشاعر سيتطلّبان وقتًا. وسنحاول، مع وزارة التربية والتعليم، أن نذهب إلى غزّة مباشرةً بعد الحرب، للقيام بتدخّلات واسعة مع المعلّمين ضمن قضايا الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ واستعادة العافية، من أجل الذهاب لاحقًا إلى استكمال العمليّة التعليميّة والإبداع في التدريس. وأنا على قناعة أنّ غزّة ستُبدع في التعليم، وفي المجالات كافّة، بعد الحرب، مع أمنيتي ألّا ننكسر حتّى نهاية الحرب.

الناس أقوياء في غزّة ومستمرّون ومتمسّكون، ككلّ الفلسطينيّين، بالأمل. فالأمل هو ما يدفع إلى البقاء، لا التوقّعات، حتّى بعد الوقوع. وهذه هي كلمة سرّ المعلّم الفلسطينيّ: الأمل.

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

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com