منهجيات

العدد 16 - ربيع 2024

ملفّ العدد

التعليم في زمن الحرب

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

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

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير يسري الأمير
مدير التحرير بدر عثمان
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضوا هيئة التحرير مروان حسن، عبد الرحمن الشوليّ

إخراج وتصميم فنّيّ سارة محمد (قسم التصميم في ترشيد)

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

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

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2024.

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

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

نجونا من الموت، لكنّنا لسنا بخير!

تستهدف الحروب، في ما تستهدف، مثلّث التعليم: المدرسة مبنى وإدارة ومعلّمين؛ والمتعلّمين؛ والأهل. تصيب أطراف هذا المثلّث بشظايا وندوب، وربّما بأكثر، فتتعطّل العمليّة التعليميّة بنسب كبيرة. وكلّما زاد عمر الحرب، كبرت الخسائر في التعليم، وقلّت أهمّيّته الراهنة لحساب مفاهيم الأمن وتأمين سبل الحياة، والتعامل مع المشكلات اليوميّة المباشرة، وتأجيل ما يمكن تأجيله على فداحته وخطورته.

من هنا نعيد طرح ملفّ التعليم في زمن الحرب، بعد أن كانت منهجيّات قد نشرت ملفًّا شبيهًا في عددها الرابع (2021) بعنوان "التعليم والتعلّم في ظروف النزاعات"، والذي تناول موضوع اللجوء وما اقتضاه من تعديلات في العمليّة التعليميّة، لكنّ المستجدّات من يومها، واستمرار الحروب في وطننا العربيّ من فلسطين إلى السودان واليمن وسوريا ولبنان، ما زالت تفرض مواضيع مرتبطة بالتعليم في زمن الحرب، تستحقّ المزيد من البحث والتأمّل.

ولا يُخفى أنّ الحرب (قل المجزرة) الماثلة أمام أعيننا اليوم في غزّة، كانت من أسباب إعادة طرح هذا الملفّ؛ فما يجري مقتلة وتدمير متعمّد لأشكال الحياة واحتمالاتها المستقبليّة. من هنا، يأتي العضّ على الجرح، وممارسة التعلّم والتعليم وسط هذا الدمار، فعل مقاومة يجترحه الناس المستهدفون: فمع التدمير الممنهج للمدارس والجامعات، تصير مدرسة الخيمة ونشاطات التفريغ في مدارس اللجوء فعل حياة، يواجه فيه الأطفال بأجسادهم الغضّة حشد الدبابات والطائرات وآلات القتل، وينتصرون لأنّ إرادة الحياة لا تُهزم طالما بقيت حياة.

وبعد الحرب، ومن غير تنظير على الناجين منها، نأمل أنّ الناس ستعيد تدبّر حياتها، والتعليم جزء أساس منها. وهذا يستدعي برأينا: إعادة التفكير في إيجاد أماكن مبدعة بديلة للتعليم؛ وتركيزًا على مداواة نفسيّة للعنصر البشريّ، متعلّمين وأهل ومعلّمين؛ ومناهج مستمدّة من واقع الحال، ومن التعليم المجتمعيّ الذي يشكّل رافدًا أساسًا للتطوير الحقيقيّ؛ والمجاورة بمجالاتها المختلفة؛ والاطّلاع على مفاهيم التعليم التحرّريّ الذي يشكّل غوصًا أكبر في شدّ التعليم نحو الحياة واليوميّ والحاجات الحقيقيّة للمجتمع، واصطفاء الأفكار والقيم المستوردة وتعيينها بمعانيها الحقيقيّة الجامعة للبشر.

قالت أسماء مصطفى، المعلّمة الغزّيّة الصابرة، في محاورة العدد المميّزة: نجونا من الموت لكنّنا لسنا بخير! جملة تختصر وحشيّة الحروب على الناس، فالنجاة من الموت لا تعني السلام، والعمل سيكون مضنيًا لإعادة الناس بعد الحرب، إلى أن يكونوا بخير.

في ملفّ العدد نقرأ: ومقالًا عن آليّات التعامل مع صدمات الأطفال بعد الحرب، لجمانة حزبون؛ ومقالًا عن التقاطع بين البيئة المدرسيّة ورفاهيّة الطالب في سياق الحرب والتهديد، ومعنى المشاركة في التعلّم الآمن والداعم أثناء الحرب، لجالا رزق؛ وتفاصيل إرشاديّة نفسيّة للاستجابة للجروح غير المرئيّة عند الأطفال؛ لشادي عمّاري؛ وإشارات مهمّة إلى التربويّين تخصّ التعليم في اليوم التالي للحرب، لنورا مرعي؛ وتأمّلات أساتذة سوريّين لاجئين بدورهم، في مدارس اللجوء في لبنان، لرولا قبيسي وجنفياف أوديه؛ ومقالًا يشرح أثر حرب غزّة في مصطلحات الطلبة الفلسطينيّين الجديدة، لمحمّد شبير؛ ونصائح ضروريّة للتعليم بعد الحرب على مستوى المنهاج وتفاعل المعلّمين، لمحمّد الزعبي؛ ومطالعة مهمّة عن صعوبات التعليم في دول اللجوء، لياسمين حسن.

أمّا في المقالات العامّة، فنقرأ: "التعليم التحرّريّ: نحو وعي نقديّ يتحدّى منطق القوّة والقهر"، لنضال الحاج سليمان؛ و"من التعلّم للحياة إلى التعلّم عن الحياة"، لوليد إمبارك؛ و"بوصلة التفكير: فهم الممارسات التربويّة في ضوء نظريّة في علم الدماغ"، لهنادي نصر الله؛ و"تعزيز تدريس الدراسات الاجتماعيّة في مناهج STEAM"، لمروان حسن؛ و"الإشراف التربويّ: من رقابة الأداء إلى دعم تطوّره والمشاركة فيه"، لجميلة الغول. إضافة إلى المقال المترجم و"أصداء الدردشة"، والأبواب الثابتة في المجلّة.

عادة، كلّ عدد جديد نصدره يكون مدعاة بهجة وفخر لنا. لكن، مع صدور عددنا السادس عشر، سيكون جرحنا ما زال نازفًا في غزّة للشهر السادس، وسنكرّر أملنا بتوقّف آلة القتل، وزوال شبح المجاعة عن أهلنا، ووصولهم إلى نوم قرير لا "تكَوبسُه" أصوات الطائرات والقذائف. وفي هذا، تستمرّ "مدوّنة غزّة" في منهجيّات التي أطلقناها مع بداية الحرب، لرفع صوت تربويّينا في غزّة، ونقل صور صمودهم وإيجادهم إبرة الحياة في كومة قشّ الدمار، حتّى تنتهي ضرورتها بضحكة أطفالهم الرافعين إصبعَي انتصار الحياة في وجه الخذلان.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
التعليم في زمن الحرب

8 **آليّات التعامل مع الأطفال الذين تأثّروا بصدمة الحرب**
جمانة خروفة حزبون

12 **التعلّم وسط الدمار: تعزيز التعليم الآمن والداعم في غزّة**
د. جالا رزق

16 **التدخّلات النفسيّة مع جروح الأطفال غير المرئيّة في الحروب**
شادي عماري

20 **التعليم في اليوم التالي من الحرب: ماذا يجب أن نفعل؟**
د. نورا مرعي

24 **التعليم في سياق الأزمات: "كيف يمكن لمعلّم فقدَ الأمل أن يعلِّم طلّابه الأمل؟!"**
د. رولا قبيسي، د. جنفياف أوديه

28 **مصطلحات جديدة تقتحم قاموس الطلبة الفلسطينيّين في ظلّ العدوان الإسرائيليّ**
د. محمّد عوض شبير

32 **منهاج مرن ومعلّم سريع الاستجابة**
محمّد تيسير الزعبي

36 **التهجير وفقدان الفرص التعليميّة: تحدّيات دعم الطلّاب المهجَّرين في الدول المضيفة**
ياسمين أحمد حسن

مقالات عامّة

42 **التعليم التحرّريّ: نحو وعي نقديّ يتحدّى منطق القوّة والقهر**
د. نضال الحاج سليمان

46 **من التعلّم عن الحياة إلى التعلّم للحياة**
وليد إمبارك

50 **بوصلة التفكير: فهم الممارسات التربويّة في ضوء نظريّة في علم الدماغ**
هنادي هاني نصرالله

54 **تعزيز تدريس الدراسات الاجتماعيّة في منهج STEAM: استراتيجيّات وتحدّيات**
د. مروان أحمد حسن

58 **الإشراف التربويّ: من رقابة الأداء إلى دعم تطوّره والمشاركة فيه**
جميلة حسن الغول

62 **بناء ثقافة الاحترام الإيجابيّ غير المشروط**
تيريزا ميليتو كونرز

66 **صنّاع العقول ومحو الذكريات: المعلّمون يكشفون عن تجاربهم الصعبة والمؤثّرة**
منهجيّات

أبواب المجلّة

72 **مفهوم تربويّ**
الأمن والسلامة التعليميّان

74 **تقرير حول التعليم**
خطّة استجابة مجموعة التعليم لقطاع غزّة

76 **بروفايل**
مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ

78 **كتب تربويّة**
المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجيّ إلى منهاج التاريخ في التعليم الثانويّ في المغرب

80 **اقتباس تربويّ**
تكتيكات وطرائق لإدماج الطلّاب المكفوفين وذوي الإعاقة البصريّة في الصفوف العاديّة

82 **محاورة**
أسماء مصطفى

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

آليّات التعامل مع الأطفال الذين تأثّروا بصدمة الحرب

جمانة خروفة حزبون

يتطلّب التعامل مع الأطفال الذين تعرّضوا إلى خبرات مؤلمة أثناء الحرب، تفهّمًا عميقًا لاحتياجاتهم الفرديّة وخلفيّاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة، وعمق الأثر النفسيّ للظروف التي مرّوا فيها؛ فيجب العمل على توفير الدعم والرعاية المناسبة، لمساعدتهم على التعافي ومتابعة النموّ السليم من مختلف الجوانب النمائيّة لشخصيّاتهم.

من هنا، يتوجّب على مقدّمي رعاية هؤلاء الأطفال، من أب وأمّ ومربّية وأقارب وغيرهم، منحهم اهتمامًا خاصًّا، ومحاولة تطوير مهارتهم، من أجل مساندتهم لتخطّي الأزمات النفسيّة التي يعانونها خلال فترة الحرب، أو ما بعدها. وبالتأكيد، هذا الأمر ليس سهلًا، لأنّ مقدّمي الرعاية أنفسهم قد يعانون آثارًا نفسيّة وصعوبات انفعاليّة واجتماعيّة تحدّ من قدرتهم على مساندة الأطفال من حولهم. ولكن، وعلى الرغم من تفهّم صعوبة الموضوع، أحاول في هذا المقال تقديم العون، بطرح أفكار واقتراحات تساند مقدّمي الرعاية خلال تفاعلهم مع الأطفال في هذه الظروف الصعبة جدًّا، ليوظّفوا منها بقدر استطاعتهم وإمكاناتهم النفسيّة والاجتماعيّة والماديّة المتوفّرة في البيئة المحيطة.

آليّات تربويّة ونفسيّة داعمة للطفل

في ما يلي مجموعة من الآليّات المطروحة ضمن اقتراحات تربويّة ونفسيّة، للتعامل مع هؤلاء الأطفال ودعمهم، للخروج من آثار صدمة الحرب التي يمرّون فيها، أثناءها أو بعدها:

إتاحة فرص مرنة للتواصل والإصغاء

يعاني الأطفال، ضمن هذه الظروف الصعبة، الشعورَ بالخوف أو القلق الذي قد يبلغ أحيانًا حالة الهلع؛ فيكونون بحاجة ماسّة إلى الإصغاء إلى مخاوفهم وأفكارهم بعناية، والتحدّث معهم بلطف، وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير والتفريغ النفسيّ قدر المستطاع، ليشعروا بأنّ هناك من يصغي إليهم ويُعنى بأمرهم، ممّا يسهم في زيادة شعورهم بالاطمئنان.

توفير الشعور بالأمان

يجب إشعار الأطفال بالأمان، وذلك يتطلّب تقديم بيئة آمنة بدنيًّا وعاطفيًّا لهم. الأمر الذي تتيحه الإمكانات الماديّة والاجتماعيّة المحيطة بهم. فيجب تقديم العناية اللطيفة والدعم العاطفيّ لهم، حتّى تطمئنَّ قلوبهم، ولو بقدر بسيط، بحسب الظروف المحيطة وحدّتها.

تقديم الدعم النفسيّ

بإمكاننا مساعدة الأطفال على مواجهة التحدّيات النفسيّة بالتحدّث مع اختصاصيّي الصحّة النفسيّة أو المرشدين التربويّين والسلوكيّين في المدارس أو المؤسّسات التي تُعنى بالطفل، في حال توفّرها، ما يوجد مساحات آمنة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم.

توفير فرص للتعلّم النشط

يجب تقديم فرص للأطفال للتعلّم وتطوير مهاراتهم بقدر ما تتيحه الإمكانات المتوفّرة، لضمان حصولهم على التعلّم

الأساسيّ، سواء في المدرسة أم البيت أم المؤسّسات الآمنة. وهنا، يكون التركيز على التعلّم النشط والتعلّم بالخبرات المحسوسة وبالمشاريع. يُمنَح الطفل دور الباحث والمتقصّي عن المعرفة، ما يسهم في تغيير أفكاره وحالته النفسيّة، وتركيز جهوده نحو مهمّات ينخرط فيها بدافع ذاتيّ، ويُحقِّق بها متعة التعلّم.

إتاحة فرص اللّعب والتفاعل الاجتماعيّ

يساعد توظيف اللّعب، بمختلف أشكاله، وبما يتناسب مع أعمار الأطفال وميولهم والفروقات الفرديّة بينهم، الأطفالَ على التعبير عن أنفسهم وتقديم فرص للتفاعل مع أقرانهم، أو مع الكبار من حولهم. وبالتالي، يخفّف من حدّة التوتّر والقلق لديهم.

تقديم الرعاية الصحيّة

يجب توفير الرعاية الصحّيّة اللازمة للأطفال بحسب حاجاتهم. يشمل ذلك إجراء الفحوصات الطبّيّة الدوريّة، وتوفير العلاج النفسيّ، إن كان ضروريًّا، ولا سيّما بعد انتهاء فترة الحرب.

خلق فرص التعاون بين أفراد الأسرة

يجب تشجيع التعاون بين الأفراد كبارًا وصغارًا، حيث يُسهم ذلك في خلق فرص الدعم والرعاية، ويخفِّف الشعور بالضغوط النفسيّة، وإتاحة الفرصة لخلق طاقة إيجابيّة لدى جميع الأفراد.

تعزيز مفهوم الهويّة والانتماء الوطنيّ

تبرز هنا الحاجة الملحّة إلى تعزيز مفهوم الهويّة، ومفهوم الوطن والانتماء إليه عند الطفل، وتوضيح الأسباب العامّة التي أدّت إلى حصول الحرب توضيحًا مبسَّطًا ومتناسبًا مع عمر الطفل وتساؤلاته. ومن المفيد إتاحة الفرص أمام الأطفال للنقاش وطرح الأسئلة التي تجول بفكرهم، ومحاولة الإجابة عنها ضمن الحوار، والتعبير عن قيمهم وتقاليدهم الثقافيّة والاجتماعيّة، فضلًا عن عقد النقاش حول أثرها في حياة الأفراد في المجتمع الواحد.

حماية الطفل من العنف

يجب أن يُحمَى الأطفال من العنف والاستغلال اللذين قد يتعرّضون إليهما خلال فترة الحرب أو بعدها، نتيجة الظروف المحيطة التي يعيشونها. كما ينبغي توفير آليّات للإبلاغ عن أيّ انتهاكات يتعرّضون لها تعرّضًا مقصودًا أو غير مقصود، حتّى لا يتسبّب ذلك بمزيد من الآثار النفسيّة السلبيّة فيهم.

التعاون مع المؤسّسات الإنسانيّة

يجب البحث عن دعم المنظّمات والجهات الحكوميّة وغير الحكوميّة التي تعمل في مجال الرعاية الاجتماعيّة والتعليم، لدعم الأطفال النازحين أو المتأثّرين بالحروب.

مقترحات أنشطة داعمة للطفل

نقدِّم هنا بعض الاقتراحات لأنشطة داعمة للطفل، تُسهِم في عمليّة التفريغ النفسيّ، وتجعله يتجاوز الآثار السلبيّة للحرب، سواء أكان ذلك في البيت أم المدرسة، أم أيّ مؤسّسة تعنى بتربية الطفل وتعلّمه خلال فترة الحرب أو بعدها:

أنشطة الفنون والحرف اليدويّة

تتضمّن هذه الفنون العديد من الأنشطة، مثل الرسم والتلوين، والأشغال الفنّيّة اليدويّة مثل الخرز والورق والنحت والصلصال... وهناك العديد من الأفكار لأنشطة فنيّة متوفّرة كثيرًا في الصفحات التربويّة والفنيّة الإلكترونيّة.

أنشطة القراءة

تشمل القراءة العديد من الأنشطة، مثل قراءة القصص المصوّرة والكتب والموسوعات المناسبة لعمر الطفل، والتي يسهم محتواها في عمليّة التفريغ النفسيّ الانفعاليّ لدى الطفل، ويمنحه الأمل والشعور بالراحة النفسيّة. كما يمكن بناء العديد من الأنشطة المكمّلة لنشاط القراءة، مثل التمثيل الدرامي والرسم والتلوين والتعبير الشفويّ والحوار والمناقشة، وكذلك مساندة الأطفال في كتابة قصصهم الخاصّة المعبِّرَة عن مشاعرهم وأفكارهم.

الأنشطة الموسيقيّة

تتضمّن الأنشطة الموسيقيّة فئة واسعة، من أبرزها الاستماع إلى الموسيقى والتعبير الحركيّ، وقد يشمل ذلك استخدام الآلات الموسيقيّة البسيطة، مثل الدفّ والجرس والمثلّث المعدنيّ. كما تتضمّن الغناء والإنشاد مع الأغنيات المسجّلة، أو تأليفها، حيث يسجّل الأطفال أغنيات من ابتكارهم، ويحاولون تلحينها وإعادة الإصغاء إليها.

الأنشطة الحركيّة

يمكن تنفيذ هذه الأنشطة في بيئة داخليّة أو خارجيّة، والتي يمكن من خلالها توظيف الأدوات المتنوّعة، في حال توفّرها، مثل الكرات بمختلف أشكالها، والأطواق البلاستيكيّة، وأحبال

القفز، والألعاب الخارجيّة، والدرجات الهوائيّة... والجدير بالذكر هنا، أنّه بالإمكان دمج الأنشطة الحركيّة والموسيقيّة معًا، ممّا يسهم في خلق جوّ من المتعة والطاقة الإيجابيّة للأطفال، وفرص للإبداع والابتكار والاسترخاء.

أنشطة التفاعل الاجتماعيّ

يحتاج الطفل ضمن هذه الظروف، حاجة ماسّة إلى التفاعل الاجتماعيّ بمختلف أشكاله، كمحاولة لإعادة اندماجه الاجتماعيّ واستعادة ثقته بنفسه والآخرين من حوله، وتحقيق الشعور بالأمان الذاتيّ. وقد يأخذ هذا التفاعل أشكالًا متعدّدة، منها اللعب أو الزيارات الميدانيّة في البيئة المحيطة، ولا سيّما بعد انتهاء فترة الحرب، حيث تصبح فرص التجوّل بحريّة وأمان متاحة.

أنشطة الزراعة والعناية بالحيوانات

تعدّ عمليّة زراعة النباتات ورعايتها، فضلًا عن رعاية الحيوانات، من الأنشطة الممتعة جدًّا للطفل، والتي تُحقِّق له أهدافًا نفسيّة انفعاليّة عديدة، مثل الشعور بالمسؤوليّة، والتفريغ النفسيّ، وممارسة الرعاية والاهتمام، وخلق الشعور بالأمل وحبّ الحياة... بالإضافة إلى أهداف اجتماعيّة، مثل التعاون مع الآخرين، وتنظيم العمل والمهمّات، والالتزام بالوقت والمعايير وأنظمة العمل... كما تحقّق أهدافًا معرفيّة ولغويّة وذهنيّة، مثل التخطيط للمهمّات، وتوثيق الملاحظات، وحلّ المشكلات التي قد تواجهه، والبحث والتقصّي عن البيانات... وتخلق فرص تعلّم غنيّة جدًّا، إذا أُعدّت إعدادًا مناسبًا لعمر الأطفال وحاجاتهم وإمكاناتهم والفروق الفرديّة في ما بينهم.

أنشطة التأمّل الذاتيّ

من المفيد جدًّا مساندة الطفل وإتاحة الفرص أمامه لتطوير مهارات التأمّل الذاتيّ وتقييم خبراته اليوميّة، والخروج باستنتاجات لتطوير ذاته وفق إمكاناته وطاقاته الخاصّة، لتحقيق أهدافه الشخصيّة. يتحقّق هذا النوع من الأنشطة على مستويات تبدأ بصور بسيطة، وتزداد تعقيدًا كلّما تقدّم الطفل بالعمر وتطوّرت خبراته ومهاراته في هذا المجال، فتبدأ بالتأمّل البسيط في المواقف والسلوكيّات وأثرها في الآخرين، وتقييم المواقف الاجتماعيّة ومناقشتها، وغيرها من الخبرات التي تسهم في تطوير هذه المهارة عند الطفل.

أنشطة تطوير مهارات الاسترخاء

كلّ فرد بحاجة ماسّة إلى تطوير مهاراته وآليّاته لتحقيق الاسترخاء الذاتيّ والتفريغ النفسيّ، وهذه مهارات لا تأتي فجأة، بل تحتاج إلى التدريب عليها منذ الصغر، فتبرز حاجة الطفل إليها كثيرًا خلال فترة الحرب، أو بعد أثر المرور في خبراتها المؤلمة. لذلك، يحتاج مقدّمو رعاية الأطفال في هذه الفترة النفسيّة الحرجة، إلى تنفيذ هذا النوع من الأنشطة مع الأطفال، مثل تمارين التنفّس والاسترخاء، وتمارين الاستماع إلى مقاطع صوتيّة هادئة، وتوثيق الأفكار التي رافقت الطفل خلالها، وتمارين طرح مثير مرتبط بموضوع ما، فضلًا عن إطلاق العنان للطفل للتفريغ النفسيّ بالتعبير عن أفكاره ومشاعره...

* * *

حاولتُ في هذا المقال طرح مجموعة من الأفكار والاقتراحات الموجزة للتعامل مع الأطفال خلال فترة الحرب أو بعدها، آخذة بعين الاعتبار اعتماد إمكانيّة تطبيقها مع الأطفال على امتداد عمرهم الزمنيّ، وعلى طبيعة الظروف النفسيّة والاجتماعيّة المحيطة بالطفل، والخصائص الاجتماعيّة والنفسيّة لمقدّمي الرعاية للأطفال (الأسرة، والمدرسة، والمؤسّسة، والأقارب...)، فضلًا عن الإمكانات المادّيّة المتوفّرة في البيئة، سواء الاجتماعيّة أم المادّيّة أم السياسيّة أم الاقتصاديّة. وكذلك مدى قُرب الأطفال ومقدّمي الرعاية أو بعدهم من مناطق الحرب المباشرة، والفروقات الفرديّة بين الأطفال، ولا سيّما الأطفال ذوو الحاجات الخاصّة الذين قد يحتاجون إلى آليّات خاصّة بكلّ فئة منهم. بالإضافة إلى الاقتراحات المطروحة في هذا المقال، بحسب حاجات وإمكانات كلّ فئة، حيث تستدعي الحاجة في معظم الأحيان، إلى تدخّل اختصاصيّين في التربية الخاصّة والإرشاد النفسيّ، وأحيانًا أطباء نفسيّين، آملين الخروج من فترة الحروب بأقلّ قدر ممكن من الخسائر عند الأطفال، والحدّ من أثرها في نموّ الطفل وتطوّره من مختلف جوانبه النمائيّة.

جمانة خروفة حزبون
مستشارة وباحثة تربويّة متخصّصة في الطفولة المبكِرة
فلسطين

ملفّ العدد

التعلّم وسط الدمار: تعزيز التعليم الآمن والداعم في غزّة

د. جالا رزق

تُعدّ رفاهية الأطفال والمراهقين النفسيّة أولويّة صحّيّة عالميّة، لأنّها عامل حيويّ في الحفاظ على الصحّة والنجاح، على المدى القصير والطويل. ويمكن أن تتفاقم الصعوبات النفسيّة مع التعرّض إلى العنف والصدمات والصراعات، ولا سيّما في تلك البيئات المليئة بالحروب والريبة، وهذا، بالتأكيد، حال الأطفال والشباب الفلسطينيّين في قطاع غزّة (Abudayya et al., 2023).

يركِّز هذا المقال على التقاطع بين البيئة المدرسيّة ورفاهية الطالب في سياق الحرب والتهديد، وما تعنيه المشاركة في التعلّم الآمن والداعم أثناء الحرب، ولا سيّما للأطفال في سنّ المدرسة، والشباب الذين يعيشون حاليًّا في قطاع غزّة. فيعتمد على أطر الصحّة السلوكيّة في حالات الكوارث، والنماذج التعليميّة لشراكة المدرسة والمجتمع، وتكيّفها مع ظروف التعرّض إلى الصدمة تكيّفًا مستمرًّا أثناء الحرب. كما يتطرّق إلى خمسة مجالات مترابطة، تلخّص تجربة التعلّم في سياق حالات الطوارئ المحدّدة وفق دراسة أجريت مع طلّاب من غزّة والضفّة الغربيّة والقدس الشرقيّة (Forsberg et al, 2023). وأيًّا يكن، لا يصف المقال تجربة التعلّم والرفاهية في غزّة وصفًا موثوقًا، بل هو محاولة الإفادة من قواعد الأدلّة البحثيّة والأطر العالميّة للتعلّم الداعم والآمن، في خدمة حقوق الأطفال في التعليم والسلامة والكرامة.

الرفاهية والتعلّم

في إطار المدرسة، ترتبط رفاهية الطلّاب ارتباطًا وثيقًا بالبيئة المدرسيّة، بما فيها السلامة، والعلاقات مع الأقران، أو الترابط الاجتماعيّ (Graham et al, 2022). فالبيئة التي تعزِّز رفاهية الطلّاب العاطفيّة والسلوكيّة تتيح لهم المشاركة بأمان في التعلّم الأكاديميّ والتقدّم في تعليمهم. لكن، خلال الحرب، يمكن أن تتعرّض بعض عناصر الرفاهية، أو كلّها، إلى الاضطراب، والذي يسبّبه فقدان الأصدقاء والمعلّمين (أو غيرهم من العاملين في المدرسة)، أو بالتهديد المستمرّ أثناء التعامل في ظلّ العنف المستمر.

تشير إرشادات اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات IASC (2007) إلى أنّ الحدّ الأدنى للاستجابة في حالات الطوارئ يكمن في "تعزيز الحصول على تعليم داعم وآمن". ومن الصعوبة تحديد بيئة يمكنها تعزيز التعلّم، حين يكون الطلّاب والمعلّمون وبنية المدرسة التحتيّة، بل المدرسة بأكملها، تحت التهديد.

كيف يمكننا مناقشة التعلّم الداعم والآمن عندما تُفكَّك الهياكل المعياريّة في بيئات تتلاشى فيها الحدود، أو تتداخل، بين المدرسة والمنزل؟ ذلك ما طرحه تقرير منظّمة إنقاذ الأطفال "Save the Children" الصادر في 10 نوفمبر 2023، حيث أشار إلى أنّ مئات الآلاف من الفلسطينيّين في غزّة يحتمون بالمدارس في ذلك الوقت. وبالتالي، كيف يمكن تحديد المكان الآمن في هذه البيئة: أهو المنزل أم المدرسة؟ أهو غرفة النوم أم قاعة الدراسة؟ يجبرنا هذا الوضع على إعادة تصوّر فهمنا المدارس وبيئات التعلّم، وتوزيع مسؤوليّات التعلّم وأدواره.

أهمّيّة النهج المعتمِد على الشراكة

لماذا نرى أنّ هذا النهج أساس التعليم في الظروف القاهرة؟

من الضروريّ أن يفهم المعلّمون التنوّع الأسريّ، وموارد

المجتمع، وتجارب الطلّاب داخل المدرسة وخارجها، وكيفيّة استخدام جميع الموارد المتاحة لتعظيم تعلّم الطلّاب ونجاحهم (Epstein, 2018). وتُعرَّف الشراكة بأنّها "إمكانات إيجابيّة يمكن أن تحدث عندما يجتمع شخصان أو أكثر (بما في ذلك المعلّمون، والطلّاب، وأولياء الأمور، وأعضاء مجتمع المدرسة، والمجتمع عامّة) للتعاون من أجل تعلّم الطلّاب" (Zacarian & Silverstone, 2015, p.7).

في ظروف الحرب والعنف الاستثنائيّة، تعدّ السلامة وتوفير المأوى، والحصول على الحاجات الأساسيّة، مثل الطعام والكهرباء، من أولويّات البقاء. وفي حين أنّ الرفاهية والتعلّم قد يبدوان مسألتين ثانويّتين في هذه الظروف، إلّا أنّهما مجالان مهمّان يمكن أن يعزّزا القدرة على الصمود والبقاء. ووفق IASC (2007, p.148) "يعدّ التعليم في حالات الطوارئ أحد أساليب التدخّل النفس - اجتماعيّ، إذ يوفِّر بيئة آمنة ومستقرّة بالنسبة إلى الطلّاب. كما يدعم شعور الفرد بأنّه شخص سويّ، ويحافظ على كرامته وأمله، بتقديم أنشطة داعمة مناسبة ومنظّمة".

في مثل هذه الظروف، غدت الشراكات بين المعلّمين وأولياء الأمور والمجتمع الأوسع ضروريّة لدعم رفاهية الأطفال والمراهقين، وغدا التعلّم مسؤوليّة مشتركة وجماعيّة. ومع ندرة موارد التعلّم والتعليم، تكتسب الشراكات التي تجمع بين الدعم الأسريّ والمدرسيّ قيمة إضافيّة، للحفاظ على شكل من أشكال الحياة الطبيعيّة أو الروتين للأطفال والمراهقين. وعندما يفقد المجتمع سيطرته على سياق الحرب، يمكن لهذه الأطراف العمل معًا لتوفير الشعور بالأمن والاستقرار في حياة الأطفال والمراهقين، ببذل قصارى جهدهم للحفاظ على الروتين أو النظام اليوميّ. يخلق هذا العمل المشترك تأثيرًا متبادلًا، بشعور أفراد المجتمع بالسيطرة والفعّاليّة، في ظلّ التوتّر والخوف المتزايد اللذين لا تمكن السيطرة عليهما.

ورغم أنّ التعليم الرسميّ قد لا يكون ممكنًا في مثل هذا السياق، إلّا أنّه يمكن دعم أشكال أخرى من أنشطة التعلّم الإبداعيّة والتعاونيّة والتعليم غير الرسميّ، بما في ذلك الفنون والحِرف اليدويّة والموسيقى والرياضة والدراما ودوائر القراءة والكتابة. تتطلّب هذه الأنشطة إبداعًا ومشاركة، ولكنّها تتميّز بقلّة كلفتها من حيث الموارد، ولا تتطلّب ميسّرين ذوي خلفيّة رسميّة في التعليم. من هنا، لا يعدّ النهج التشاركيّ لتيسير التعلّم، في مثل هذه الظروف، مهمًّا ومراعيًا احتياجات المجتمع فحسب، بل قد يكون ضروريًّا أيضًا. وفي هذا الصدد، يكون من المفيد منح المراهقين والشباب مهمّة مساعدة الأطفال في تيسير الأنشطة، إذ قد يساعد ذلك في رفاهية الشباب أيضًا. وللوصول إلى قائمة كاملة من توصيّات التعلّم والتعليم التي يمكن تكييفها مع سياقات الطوارئ المختلفة، يمكن الاطّلاع على المبادئ التوجيهيّة للجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات "IASC" لسنة 2007، وكتيّب معايير الحدّ الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ "INEE" لسنة 2010. ومن الضروريّ أن نشير إلى أنّ القدرة على التكيّف والمرونة في تطبيق هذه الإرشادات، وفق احتياجات السياق، أمر أساسيّ.

إدارة اضطرابات الأطفال والمراهقين النفسيّة

إذا وفّرنا بيئات تعليميّة غير رسميّة وحافظنا على شكل من أشكال الاستقرار لدى الأطفال والشباب، تتكوّن عندهم ردود أفعال مختلفة تجاه الصدمات المستمرّة أثناء الحرب. ومن بين ردود الفعل النفسيّة التي تمكن ملاحظتها:

ردود فعل عاطفيّة وإدراكيّة

من المتوقّع حدوث قلق وتقلّبات في مزاج الطلّاب، حيث يمكن أن تختلف بعض ردود الفعل، فنرصد الحزن، وصعوبات العثور على المتعة أو السعادة في الأنشطة، ونوبات الذعر والخوف والقلق والغضب والإحباط.

ردود فعل سلوكيّة

الانعزال والعدوانيّة والصدام والعِراك، وصعوبة الحفاظ على الاهتمام، وفقدان التركيز، ونوبات الغضب والقلق والتوتّر والتهرّب.

ردود فعل جسديّة

التعب الشديد والضعف والآلام (في المعدة أو الرأس...) والدوار، وتغيّرات في عادات تناول الطعام، أو فقدان الشهيّة.

هذه ردود فعل طبيعيّة ناتجة عن التهديد والعنف المستمرّين، ومن المؤكّد أنّها مزعجة نفسيًّا للكثيرين، وقد تؤدّي إلى تدهور نوعيّة الحياة والرفاه. وستمرّ أوقات يشعر فيها الطلّاب بالضيق الشديد أو الإرهاق العاطفيّ، ويحتاجون إلى الدعم والإغاثة الفوريّين. وعليه، قد تكون النصائح العمليّة لتنظيم العواطف أو إدارة الضائقة النفسيّة المتزايدة في هذا الوقت، والتي تستند إلى الإرشاد النفسيّ، قيّمة، كتقنيّات التهدئة، أو كالنصائح المدرجة في حزمة الموارد التي أعدّها مجلس الصدمات في المملكة المتّحدة "Uk Trauma Council" سنة 2023، والتي تشمل ممارسة بعض الأنشطة، مثل التنفّس العميق، وتمارين الاسترخاء العضليّ، والتخيّل العقليّ الإيجابيّ، والتمدّد.

من هنا، يتوجّب على المعلّم أن يكون مرنًا، ويجد التقنيّات التي تناسب الأطفال الذين يعمل معهم، والتي قد تختلف من مجموعة إلى أخرى، ومن طفل إلى آخر.

* * *

رغم استحالة تحديد "السلامة" تحت القصف المستمر، في مثل هذه الظروف في قطاع غزّة، تظلّ الروابط المجتمعيّة مهمّة أكثر من أيّ وقت مضى، كونها تحمل الأمل والاستمراريّة. وفي النهاية، يبقى التعليم أولويّة وحقًّا للأطفال، ولا سيّما أثناء حالات الطوارئ.

د. جالا رزق
محاضرة وباحثة في علم النفس الإكلينيكيّ في جامعة غلاسغو
فلسطين/ المملكة المتّحدة

المراجع

- اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات (2007). "IASC". *الضوابط الإرشاديّة للصحّة العقليّة والدعم النفس-اجتماعيّ في حالات الطوارئ.* https://interagencystandingcommittee.org/sites/default/files/migrated/2019-03/iasc_guidelines_mhpss_arabic.pdf
- Abudayya, A., Bruaset, G. T. F., Nyhus, H. B., Aburukba, R., & Tofthagen, R. (2023, December). Consequences of war-related traumatic stress among Palestinian young people in the Gaza strip: A scoping review. *Mental Health & Prevention.* https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200305
- Epstein, J. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching. 44*(3). 397-406. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2018.1465669
- Forsberg, J., Dolan, C., & Schultz, J. (2023). Development and psychometric testing of the student learning in emergencies checklist (SLEC): Measuring promotors of academic functioning and wellbeing in Palestinian youth affected by war and conflict. *Intervention. 21*(1). 30-46. https://doi.org/10.4103/intv.intv_17_22
- Graham, A., Canosa, A., Boyle, T., Moore, T., Taylor, N., Anderson, D., & Robinson, S. (2022). Promoting students' safety and wellbeing: Ethical practice in schools. *The Australian Educational Researcher. 50*(5). 1477-1496. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00567-8
- Zacarian, D., & Silverstone, M. (2015). In it together: *How student, family, and community partnerships advance engagement and achievement in diverse classrooms.* Corwin, A SAGE Knowledge. https://doi.org/10.4135/9781483388205

التدخّلات النفسيّة مع جروح الأطفال غير المرئيّة في الحروب

شادي عماري

التعليم هو الحلّ الأعظم لأكبر المعضلات التي تواجه البشريّة، والأمل لتحقيق النموّ في المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، وللتخلّص من الفقر والوصول إلى الاستدامة بكلّ معانيها، بإسهامات الأجيال الشابّة بالمعرفة والمهارات والاتّجاهات اللازمة لإحداث تغيير حقيقيّ. ولكن، أين يجب أن يحدث هذا التعليم؟ وكيف؟ فمن المؤكّد أنّ المدارس هي البوتقة الأسمى التي ترعى الطالب، ولكن هناك العديد من التناقضات وانعدام العدالة والمساواة، حيث نرى الكثير من أطفال العالم يتواجدون في مدارس متحضّرة ومزوّدة بالأدوات والأماكن الزاهية للّعب، ونرى آخرين يعانون ويلات الحروب ومآسيها، ويتواجدون في الأزقّة والحارات والخيام والملاجئ. وكلّ ذلك يحصل أمام مرأى جميع المنظّمات الدوليّة التي تُعنى بالطفولة وحقوق الإنسان، وأمام قادة العلم والفكر، وأمام المنظّرين والمطبّلين للحقّ والعدل، ولا أستثني أنفسنا جميعًا من هذا التقصير أيضًا. فما الذي يحصل؟ وكيف نتقبّل ذلك؟! ومن أين نبدأ علاج ما دُمِّر في هؤلاء الأطفال على الصعيد النفسيّ؟

آثار الحرب النفسيّة في الأطفال

يعدّ التأثير السلبيّ في صحّة الأطفال النفسيّة أحد الأضرار الرئيسة التي تصيبهم في الحرب، وكلّما كانوا صغارًا، قلّت لديهم وسائل الدفاع الأوّليّة التي يستخدمها الراشد عندما يتعرّض إلى الضغط النفسيّ، من أجل تحقيق التوازن. وبالتالي، يؤثّر ذلك في جودة أداء الطلّاب في المدرسة. وللأسف، كثير من الأطفال لا يعودون، في أغلب الأحيان، إلى المدارس أبدًا، حتّى بعد انتهاء الحرب.

لا يمكن لهؤلاء الأطفال فهم ما يجري بالكامل، إذ تؤثّر حيرتهم في مشاعرهم. لذا، يصبحون غير قادرين على التعبير عن غضبهم وحزنهم، فيلجؤون إلى وسائل أخرى للتعبير، مثل الكوابيس والعدوان وتعاطي المخدّرات والكحول، أو الانتحار عند المراهقين، أو قلّة التركيز والحركة الزائدة والتبوّل اللاإراديّ عند الأطفال الصغار، بالإضافة إلى الكبت، حيث يصمتون وفي داخلهم ثورة نفسيّة مكبوتة يمكن أن تنفجر بأيّ شكل وفي أيّ وقت. ويصبح الطفل يخاف الأصوات المرتفعة أكثر من غيره، وتقوى حساسيّته تجاه الأضواء العالية والمفاجئة، أو أيّة صور ثابتة أو متحرّكة مشابهة لما اختبره الطفل أثناء الحرب. ويعدّ الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة من أكثر الاضطرابات النفسيّة شيوعًا في أعقاب الحرب لدى البالغين والأطفال على حدّ سواء، وهناك نتائج سلبيّة أخرى تضرّ بالعلاقات الأسريّة والأقران، وكذلك الأداء المدرسيّ والرضا العامّ عن الحياة (Catani, 2018).

من هنا، يتعرّض الأطفال إلى نوعين من الأحداث المؤلمة، يتمثّل الأوّل في الحدث الصادم المفاجئ، أمّا الثاني فهو التعرّض الطويل إلى أحداث مؤلمة تؤدّي إلى آليّات تكيّف نفسيّة مختلة. لذلك، قد تظهر الاضطرابات التفككيّة (تعدّد الهويّة) أيضًا، لأنّ مشكلات الصحّة النفسيّة هي في الواقع "ردّ فعل طبيعيّ على الأحداث غير الطبيعيّة"، حيث إنّ تعرّض الأطفال الطويل إلى لعنف يؤدّي إلى "خطر الإصابة بأشكال متعدّدة من سوء التكيّف النفسيّ، والبيولوجيّ - الاجتماعيّ، ولمدّة طويلة أحيانًا (Josh & O'Donnell, 2003).

وعلى الصعيد الجسديّ، يصبح جسم الطفل في حالة صدمة كاملة غير متّزنة، وتصعب تهدئته بسبب عدم الحصول على الاحتياجات الأساسيّة. ويقود ذلك إلى سلسلة كاملة من مشكلات الصحّة النفسيّة، والأعراض النفس-جسديّة، مثل ألم الصدر، والاضطرابات الهضميّة، والصداع، والتلعثم، وضيق التنفّس، وشلل الأطراف المؤقّت، وفقدان الذاكرة. كما تظهر على هؤلاء الأطفال، على المدى الطويل، بعض المشكلات الصحّيّة.

أمّا بالنسبة إلى الأطفال الشاهدين على العنف، والذين لم يختبروه مباشرة، فتظهر لديهم معدّلات أعلى من الاكتئاب والقلق والتوتّر، وأعراض أخرى، مثل خفقان القلب، والخوف من التعرّض إلى الهجوم أو القتل أو الاختطاف من منازلهم.

تأثيرات الحرب في الطلّاب وعمليّة تعلّمهم

1. الذاكرة: تظهر لدى الأطفال المتعلّمين الصغار مشكلات في التذكّر.
2. الكلمات (الذاكرة اللفظيّة): يعاني هؤلاء الأطفال صعوبات في الذاكرة اللفظيّة، فينسون الحقائق والمعلومات المهمّة، مثل المواعيد والتفاصيل المحدّدة للأحداث الماضية.
3. الانتباه: يسهم اضطراب ما بعد الصدمة في حدوث مشكلات في التركيز وتشتّت الانتباه، ممّا يجعل من الصعب التركيز على المعلومات، وما يجري داخل الغرفة الصفّيّة، فتظهر لديهم معوقات في القراءة. لذا، يحتاج هؤلاء الأطفال إلى أوقات استجابة أطول من غيرهم.
4. حلّ المشكلات: ظهور مهارات حلّ المشكلات تؤثّر كثيرًا في الأداء الأكاديميّ في الغرفة الصفّيّة.
5. الأداء التنفيذيّ: حدوث مشكلات في الأداء التنفيذيّ شائع جدًّا. فالوظائف التنفيذيّة هي المهارات العقليّة، مثل ضبط النفس، والذاكرة العاملة، والمرونة المعرفيّة اللازمة لتخطيط السلوكيّات اليوميّة وإدارتها وتنفيذها (Tull, 2022).

وعليه، معظم الناس، عادةً، يربطون اضطراب ما بعد الصدمة بالقلق والغضب، وفي أسوأ حالاته بالانتحار. لكنّ أحد الأعراض الأكثر انتشارًا لاضطراب ما بعد الصدمة لا يرتبط مباشرةً بالمشاعر على الإطلاق، بل بالمهارات العقليّة، فالأفراد الذين يعانون الاضطراب المرتبط بالتوتّر يعانون صعوبات إدراكيّة

تتراوح بين فقدان الذاكرة وضعف القدرة على تعلّم أشياء جديدة (Columbia University, 2012).

التدخّلات النفسيّة مع الأطفال أثناء الحرب

يساعد النوم الكافي واليقظة الذهنيّة المرتبطة بالنشاط البدنيّ، مثل اليوغا، على بناء المرونة وتطوير آليّات تكيّف صحّيّة. فبمجرّد أن ينام المرضى بدون كوابيس مزعجة، يزداد أملهم، وتصبح أجسادهم أكثر انتظامًا، ويبدؤون يبتسمون، وتنشط طاقتهم للعمل. بالإضافة إلى ذلك، من المهمّ بناء الثقة لديهم، فالأفراد الذين عانوا صدمة نفسيّة يأتون من مكان يشعرون فيه بالخوف، ويبحثون عن أشخاص يثقون بهم، وغالبًا ما يرغبون بالبوح بقصص الصدمة التي تعرّضوا إليها. ولكن، من الأفضل أن يتريّثوا في سرد قصصهم، لأنّ التعجّل في سردها يُبقِي الخلل في أجسادهم، في حين يفسح التمهّل في سرد قصصهم أمامهم الفرصة لمعالجة ما حدث لهم معالجة فعّالة.

والجدير ذكره هنا، أنّ الأطفال يُظهِرون قدرة هائلة على الصمود، تسمح لهم بالتكيّف والتعافي والنموّ، ليصبحوا بالغين قادرين على أداء وظائفهم أداءً كاملًا. وهناك آليّات للمساعدة، كأساليب الحماية، واستراتيجيّات التكيّف، ونظم المعتقدات، وبناء علاقات أسريّة وصداقات صحّيّة (Lobez, 2024).

أمّا التدخّل الأكثر تخصّصيّة فيكمن في العلاج المعرفيّ - السلوكيّ الذي يتمتّع بأقوى قاعدة علميّة مثبتة حاليًّا. ويتألّف من المكوّنات الآتية:

التثقيف النفسيّ

- الأمر الأوّل الذي يجب أن يتعلّمه الطفل ووالداه، على حدّ سواء، تقبّل ما هو طبيعيّ، كنتائج الصدمة. فغالبًا ما تنتاب الطفل ذكريات الماضي، وقد يسمع صوت الحرب، ويعاني مشكلات في النوم والتركيز وسرعة الانفعال، حيث يسهم فهم هذه الأمور في تحقيق العلاج. كما يساعد الوالدين على الفهم
- والانتباه لأيّة محفّزات للصدمة لتجنّبها، والتي قد تثير بعض السلوكيّات السلبيّة. لذلك، يساعد التعرّف إلى المثيرات التي تستثير هذه الأعراض الراشدين على السيطرة على ما يجري ضمن حدود معيّنة.

بناء المهارات

- مثل التدريب على الاسترخاء، وتقنيّات وقف التفكير بالذكريات المؤلمة والمتكرّرة. بالإضافة إلى تدريب الوالدين وتزويدهما
- بمهارات التعامل مع الطفل، عندما يصبح عصبيًّا، أو تنتابه نوبة غضب أو خوف مفاجئة.

سرد الصدمة

يتمّ ذلك بهدف التعرّف إلى الإدراكات والأفكار التي ترافق الصدمة، لأنّ التجنّب لا يحلّ المشكلة. وفي الحقيقة، يسمح لنا إخراج القصّة من صندوق عقولنا وفحصها، بتجميعها ووضعها بعيدًا. ومن المهمّ، عندما تحدث لك أشياء في كثير من الأحيان، أن تعرف كيف تفهمها، إذ تؤثّر كيفيّة فهمك لها في شعورك تجاه نفسك. فالعلاج المعرفيّ - السلوكيّ الذي يركّز على الصدمة، يتّصل بإخراج الأفكار التي تراودك عن سبب حدوث الأشياء وفحص ماهيّتها، حيث تنظر إلى الإدراكات وكيفيّة تأثيرها في عواطفك وسلوكيّاتك. يمكنك بعد ذلك أن تدرك أنّ الأشياء الفظيعة التي تعرّضت إليها لم تحدث لك لأنّك شخص سيّئ، أو لأنّك تستحقها، ممّا يساعدك على التخلّص من جميع الأفكار السلبيّة عن نفسك. وباختصار، يجب إخراج الذكريات وتفحّصها وإدراكها وسردها برويّة، بدل تجنّبها. من هنا، يمكن سرد الصدمة بطرق متعدّدة، مثل كتابة قصّة، أو رسم تفاصيلها، ومشاركتها مع الاختصاصيّ. ويجب ألّا يكون ذلك كلّه مجرّد تجارب وأفكار منفردة في عقل الطفل، بل أن يكون لدى الوالدين والطفل طريقة للتحدّث والتواصل حول هذه الأمور (Kaufman, 2014).

إرشادات للوالدين لمساعدة الأطفال في الحروب

- اجعل طفلك يشعر بالأمان باحتضان إضافيّ أو عناق، أو بتربيتة مطمئِنة على ظهره.
- تصرّف بهدوء، فلا تناقش مخاوفك مع أطفالك، أو عندما يكونون حولك، وانتبه إلى نبرة صوتك، حيث يلتقط الأطفال القلق بسرعة.
- حافظ على الروتين قدر الإمكان، كمواعيد الطعام والنوم واللعب.
- ساعد الأطفال على الاستمتاع بالأنشطة واللعب مع الآخرين، فالتسلية مفيدة لهم وتمنحهم شعورًا بالحياة الطبيعيّة.
- شاركهم المعلومات حول ما حدث، فكن موجِزًا وصادقًا. واسمح لهم بطرح الأسئلة، إذ لا يشعر الأطفال بالقلق من الأشياء نفسها التي تُقلِق البالغين.
- اختر الأوقات المناسبة للتحدّث، وابحث عن الفرص الطبيعيّة لإجراء مناقشة.
- لا تعرِّضهم إلى التغطية الإخباريّة التي تتناول فكرة استمراريّة الحرب، فالأطفال الذين يعتقدون أنّ الأحداث السيّئة مؤقّتة يمكن أن يتعافوا منها بسرعة.
- افهم أنّ الأطفال يتأقلمون بطرق مختلفة، فقد يرغب بعضهم بقضاء وقت إضافيّ مع الأصدقاء والأقارب، وقد

يرغب بعضهم الآخر في قضاء المزيد من الوقت بمفرده.

- استمع جيّدًا ولا تلقِ المحاضرات. كن متفهّمًا ودع الأطفال يعرفون أنّه لا بأس من إخبارك بما يشعرون به في أيّ وقت.
- ساعد الأطفال على الاسترخاء بممارسة تمارين التنفّس، حيث يمكنك إمساك ريشة أو قطعة من القطن أمام فم طفلك، واطلب إليه أن ينفخ عليها ويخرج زفيرًا ببطء. كما يمكنك أن تقول له: "دعنا نتنفّس ببطء بينما أعدّ إلى ثلاثة، ثمّ نخرج الزفير معًا".
- إذا اعترف الطفل بمخاوفه، فلا تجبه: "لا تقلق"، بل أكّد عليه ببساطة ما تسمعه بـ"نعم"، وقل له: "أستطيع أن أرى أنّك قلِق".

إرشادات للمعلّمين لمساعدة الأطفال في الحروب

- اعتنِ بنفسك، كونك معلّمًا، فقد تكون مشغولاً بمساعدة طلّابك إلى الحدّ الذي تهمل فيه نفسك. ابحث عن طرق لك ولزملائك لدعم بعضكم بعضًا.
- عُد إلى الروتين اليوميّ المدرسيّ كما في السابق، ولو بنسبة قليلة.
- أحِل الطلّاب غير القادرين على الدراسة نهائيًّا إلى اختصاصي الصحّة النفسيّة.
- بثّ روح الأمل، مثل ذكر المساعدات الطارئة القادمة إليهم، وتقديم أفكار إيجابيّة للتكيّف مع الأمر.
- راعِ تأثّر ضعف الذاكرة والتركيز والإدراك وشعور الأطفال بالحزن والضيق.
- طمئن الأطفال بأنّ مسؤولي المدرسة يحرصون على سلامتهم، ممّا يسهم في تهدئتهم.
- تواصل مع أولياء الأمور وأعلمهم عن برامج المدرسة، حتّى يكونوا مستعدّين للمناقشات التي قد تستمرّ في المنزل (Child Mind Institute, 2023).

* * *

لا يمكننا إلّا أن نتفاءل ونزرع الأمل في نفوس فلذات أكبادنا وأطفالنا المتعلّمين الصغار الذين يعانون في قطاع غزّة، أو الأطفال الشاهدين على الحرب في الأماكن البعيدة. فالإبداع يخرج دائمًا من بين ركام الحروب، حيث الاعتقاد بأنّ الإبداع لا يمكن أن يُزهِر بعد الحرب اعتقاد مجافٍ للحقيقة، وما قامت به وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة دليل كافٍ على القدرة على التعافي. فبعد الحرب التي شُنّت على المدنيّين الفلسطينيّين في غزّة سنة 2014، ازدادت نسبة انتشار اضطراب ما بعد الصدمة بين الأطفال والمراهقين، فطبّق قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم برنامجًا إرشاديًّا علاجيًّا في المدارس بعنوان "فعّاليّة التدخّل المدرسيّ في صحّة الطلّاب النفسيّة بعد التعرّض لصدمات نفسيّة مرتبطة بالحرب". وأشارت النتائج إلى أنّ معدّل انتشار اضطراب ما بعد الصدمة انخفض من 57.5% إلى 45.6% بين الأطفال والمراهقين، حيث تألّفت الاستراتيجيّات المستخدَمة من التثقيف النفسيّ وسرد التجارب المؤلمة، بالإضافة إلى عناصر تعبيريّة (El-Khodary & Samara, 2020).

شادي عماري
منسّق قسم الإرشاد ومسؤول حماية الطفل
الأردن/ قطر

المراجع

- Catani, Claudia. (2018, February). Mental health of children living in war zones: a risk and protection perspective. *World Psychiatry.* 17 *(1)*. 104-105. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5775132/
- Child Mind Institute. (2023, June). *Helping Children Cope After a Traumatic Event.* https://childmind.org/guide/helping-children-cope-after-a-traumatic-event/
- Columbia University. (2012, August). How PTSD Impairs Learning and Memory? *Irving medical centre.* https://www.cuimc.columbia.edu/news/how-ptsd-impairs-learning-and-memory
- El-Khodary B., and Samara M. (2020, March). Effectiveness of a School Based Intervention on the Students' Mental Health After Exposure to War-Related Trauma. *Front Psychology.* https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32273852/
- Josh, p. T. and O'Donnell, D. A. (2003, December). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology.* 6 *(4)*. 275-292. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14719639/
- Kaufman, Joan. (2014). What is the best Treatment for PTSD in Children? *Child Mind Institute.* https://childmind.org/article/whats-the-best-treatment-for-ptsd-in-children/
- Lobez, Marie Arni. (2024, February). *Scars Unseen: The Enduring Effects of War on Children's Mental Health.*
- Tull, Mathew. (2022, May). How PTSD Can Affect Learning. *Verywell mind.* https://www.verywellmind.com/learning-difficulties-in-ptsd-2797511

ملفّ العدد

التعليـم في اليوم التالي من الحـرب: ماذا يجب أن نفعل؟

د. نورا مرعي

تتفّق المجتمعات الدوليّة على أهمّيّة التعليم، فهو يسهم في تربية الطالب وتثقيفه وتعليمه، بالإضافة إلى إكسابه مهارات عديدة، فضلًا عن تنمية مهاراته الذاتيّة والفكريّة والتواصليّة. كما يضمن له الوصول إلى تحقيق هدفه في الحياة. لكنّ ذلك يرتبط باستقرار البلد، ففي حالة عدم الاستقرار، يُضرَب التعليم في الصميم، ويقع الطفل ضحيّة هذه الوقائع التي تؤثّر سلبًا فيه، وتُحرِمه من أدنى حقوقه.

تعاني بعض الدول العربيّة صراعاتٍ عديدة ونزاعات مختلفة لا تؤدّي إلى خسائر بشريّة أو ماديّة كثيرة فحسب، بل إلى خسائر فكريّة أيضًا، تنعكس على الطلّاب الذين يفقدون سنوات دراستهم بسبب الحروب التي تضرب أوطانهم. فلا يمكن لأيّ طفل أن يدرس أو يتعلّم في بيئة حرب تدفع به إلى الهروب من الحياة التعليميّة، خوفًا من الواقع المعاش. وقد تؤدّي الحرب إلى إلغاء العام الدراسيّ كاملًا، حيث يغدو الطالب بلا دراسة، ويهرب من مكان إلى آخر، أو ينزح داخليًّا، أو يترك الوطن ويهاجر بغية البحث عن الأمن والسلام. ينتج عن هذه الظروف القاسية ابتعاد الأطفال من التعليم، ليصبح الأمر بعيد المنال بالنسبة إليهم. فما الطرائق المقترحة لما يلي الحرب؟ وهل تمكننا متابعة الدراسة بعد الحرب وكأنّ شيئًا لم يكن؟ أم ينبغي إجراء تغييرات عديدة تطال المنهج والواقع النفسيّ، بالإضافة إلى التعويض؟ وكيف يمكننا تحسين الوضع النفسيّ والتربويّ للطفل الذي خرج سالمًا من الحرب المروّعة، والتعويض الملائم عمّا فاته خلال العام الدراسيّ؟

نظرة إلى الواقع التربويّ بعد الحرب

في ظلّ الحرب والواقع المعقّد، ليس سهلًا على المهتمّين بالواقع التربويّ والمعنيّين تغييرُ المنهج المعتمَد تغييرًا كلّيًّا، ولكن يُمكن العمل على إجراء تغييرات من شأنها مساعدة الأطفال الذين انقطعوا عن الدراسة والتعليم، ولا سيّما أنّ أوطانهم لم تعمل على إيجاد برامج خاصّة تراعي ما يضيع خلال الحرب. فصعوبة اكتساب الطفل التعليم خلال الحرب بسبب الواقع النفسيّ الصعب الذي يعيشه، بالإضافة إلى عمليّة التهجير القسريّ التي يتعرّض إليها، أو تدمير منزله، أو غير ذلك... فهذا كلّه يشكّل عنصرًا تدميريًّا لأحلام الطفولة وأهداف العائلة في وصول ولدهم إلى مكانة مرموقة. فلا برامج خاصّة تدرِّس بعد انتهاء الحرب، سواء باللغة الأمّ أم بلغة أجنبيّة أخرى يُفترَض بكلّ طفل أن يكتسبها اكتسابًا يسيرًا، ويتابعها بعد عودة الأمن إلى الوطن.

يبدو أنّ موضوع التعليم في غزّة، أو في جنوب لبنان، أو في أيّ بلد عربيّ تعرّض إلى حرب، قد بدّل معادلة الواقع الدراسيّ لدى الأطفال. فهذا الوضع يجعلنا نفكّر بالمدارس التي تدمّرت والمؤسّسات التعليميّة التي طالها العدوان وجعل المكان غير قابل لاستقبال الأطفال. فبعد شهرين فقط من الحرب الأخيرة على غزّة، نلحظ تدمير ما لا يقلّ عن مائة وسبعين مدرسة بحسب آخر تقرير، "ووفق أرقام صادرة عن الأمم المتحدّة، تضرّر 352 مبنى مدرسيًّا بحلول منتصف ديسمبر؛ أي أكثر من 70 في المائة من البنية التحتيّة في القطاع" (الشرق الأوسط، 2023، ديسمبر 18). وذلك من دون مراعاة حرمة المدارس التي تحوّلت إلى مراكز إيواء للنازحين. والأمر نفسه حصل في جنوب لبنان، إذ تحوّلت بعض مدارس صور إلى مراكز إيواء لنازحي الجنوب اللبنانيّ. وعلى الرغم من حماية القوانين الدوليّة المؤسّسات التعليميّة، إلّا أنّ الحرب الشرسة أدّت إلى تعطيل العمليّة التعليميّة في هذه الأماكن، وينبغي اليوم أن نفكّر باليوم التالي من الحرب، هل سيكون كما قبله؟ الأمر سيكون مغايرًا بالتأكيد، فالواقع يجبرنا على إعادة النظر في وضع الأطفال النفسيّ الذين خرجوا من الحرب مصابين بعوارض نفسيّة صعبة، فمنهم مَن فقد ذويه أو أحد أقاربه، أو ربّما خسر معظم أفراد عائلته، فكيف سيكون واقع الطفل النفسيّ بعد ما تعرّض إليه من صدمات متكرّرة؟

متابعة الدراسة بعد الحرب وارتباطها بالمنهج والواقع النفسيّ

تدفع الحروب التي تضرب المنطقة بالمعلّمين والمهتمّين بالشأن التربويّ إلى أخذ قرارات مصيريّة ومحاولات عديدة تسهم في العمل على تغيير المناهج الدراسيّة المقترحة تغييرًا كلّيًّا قبل الحرب، لتصير ملائمة الواقع النفسيّ، إذ ينبغي علينا العمل على إزالة الأفكار الصعبة التي رآها الأطفال، سواء في غزّة أو في لبنان أو في سوريا، حيث شاهدوا ويلات الحرب بأمّ العين، الأمر الذي أثّر فيهم تأثيرًا عميقًا. ولمساعدتهم على النجاة من هذه الآثار، يفترض أن نُخرِج ما في دواخلهم من أوجاع، ونعيد الطمأنينة والسلام إلى أفكارهم وذواتهم. تغرِّد عوض (2023)، الاختصاصيّة في علم النفس الإيجابيّ تغريدة صعبة: "أطفال

الحرب حسّاسون وموجوعون، لذا علينا أن نخاطب عواطفهم، وليس أن نطمئنهم بطريقة ملموسة فقط". وهذا ما يدفع بنا إلى العمل على تعديل المناهج لتصير أكثر واقعيّة ومناسبة للواقع الحياتيّ، بإحداث تعديلات في جزء من المناهج التربويّة بهدف مواكبة المستجدّات؛ فالمناهج المعتمَدة في أيّ دولة تعرّضت للحرب يُفترض أن تخضَع لتعديلات تلائم الوضع المُستحدَث، إذ يجب أن تُربَط النصوص المقروءة والمسموعة بالمجتمع والبيئة والحياة، فالكفايات التي يجب التركيز عليها هي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وهذه الكفايات يمكن لأيّ طفل اكتسابها إن شعر بارتباط المادّة المدروسة بالواقع المعاش.

بالإضافة إلى ذلك، على المجتمع المحلّي العمل بالتعاون مع المهتمّين التربويّين على دمج التقنيّة في محتوى المناهج، ليتسنّى للأطفال متابعة الدراسة عن بعد، حتّى لو لم يتمكّنوا من الوصول إلى مدارسهم التي تدمّرت بفعل الحرب. وهذا ما يدفع بنا نحن، المهتمّين بالواقع التربويّ، إلى طلب المساعدة من المنظّمات الإنسانيّة، لدعم هؤلاء الأطفال بهواتف ذكيّة أو حواسيب محمولة، من شأنها جعل عمليّة تعلّمهم عمليّة سلسة وسهلة بلا عواقب. كما ينبغي تنظيم المناهج الدراسيّة وفق المنهج التكامليّ، بالتركيز على مهارة التفكير والتخطيط وحلّ المشكلات، وإلغاء بعض مواد الحشو التي تشكّل عبئًا على الطالب، وتحديد مسارات تطوّره. فهو بحاجة إلى اكتساب الكفايات اللغويّة، كما سبق وذكرنا، ولا سيّما الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة.

لذلك، يفترض تسليط الضوء على تطوير هذه الكفايات بتحديد المعايير وكيفيّة التنفيذ وظروف نجاحها، إذ تحتاج بعض الكفايات إلى إيجاد وسائل تقييميّة حداثيّة تقوم على اختبار الطالب، بعيدًا عن الطريقة التقليديّة القائمة على الامتحان والحفظ والتذكّر، بتقييم أدائه المعرفيّ والمهاراتيّ في آنٍ واحد، شريطة ألّا يكون الاختبار خطيًّا فحسب. ولكي يُعدَّل المنهج، على المهتمّين بالأمر وضع خطّة التطوير ومراحلها وطرائقها وأساليبها، إذ قد يدفع تطوير المنهج إلى إيجاد نصوص جديدة تلائم الواقع، وتمكِّن الطالب من التعبير الشفويّ والكتابيّ. فالهدف لن يكون حفظ المعلومات بقدر ما هو إجادة التعبير الشفويّ والتعبير الكتابيّ بلغة سليمة، سواء أكان ذلك باللغة الأمّ أم باللغة الأجنبيّة الثانية.

ومن هنا، يقوم التطوير على مراعاة اختيار موضوعات المحتوى، لنحقّق تماسك المادّة وترابطها، ما يجعل الأمر سهلًا على الطالب. وهذا يفترض إيجاد استراتيجيّات تناسب كلّ موضوع، وتحديد الأنشطة التي تعزّز المادّة التعليميّة وتثريها، كقراءة بعض القصص الملائمة للواقع والمرتبطة به، مثل: "لو كنت طائرًا" و"فتية النفق"... وهذا يتطلّب توفير الوسائل، ثمّ تدريب المعلّمين على تحقيق أهداف المنهج المعدَّل، بتأمين الأجهزة اللازمة والكتب والطرائق المناسبة.

توصيّات ومقترحات عامّة

من الجيّد التخفيف من حشو المناهج وتحويلها إلى ما يتلاءم مع المهارات الحياتيّة، حتّى يتمكّن الطفل من متابعة دراسته، مع مراعاة الفرق بينه وغيره من الأطفال الذين عاشوا حياة طبيعيّة. إلّا أنّه من المهمّ العمل على إدخال أنشطة ترتبط بالواقع النفسيّ في المناهج المعدّلة، لكي يكون العمل متوافقًا مع بعضه بعضًا، وفي الوقت عينه أيضًا. فعلى الطالب الذي عاش أزمة الحرب ألّا يخسر المزيد من الوقت، إذ قد يتزامن إخراجه من حالة التعب النفسيّ الذي يعانيه مع الوقت الذي يتابع فيه الدراسة، لكي يعاود التأقلم مع الواقع الأكاديميّ والتربويّ. فتركه في المنزل ومحاولة علاجه نفسيًّا، من دون عودته إلى التعليم، يؤثّر فيه سلبًا. من هنا، يجب إضفاء بعض الأنشطة التي تفرّغ المشاعر السلبيّة، وتدفع الأطفال إلى تخطّي الألم النفسيّ، بالتفريغ الانفعاليّ. يتطلّب ذلك جلسات خاصّة يعبّر فيها الطفل بأساليب متنوّعة، كالقيام بتمارين التنفّس العميق، وترديد بعض الأذكار، والتعبير عن المشاعر كتابيًّا أو رسميًّا أو بأيّ طريقة يفضّل الطفل التعبير بها. كما يمكن علاج واقع الأطفال التعليميّ الذين أجبرتهم الحرب على ترك دراستهم، بإعداد دورات تدريبيّة مكثّفة ووضع حصص تعليميّة على مدار العام، سواء أكانت في فصل الصيف أم في فصل الشتاء، ليتمكّن الطفل من اكتساب المهارات الرئيسة. فضلًا عن دورات أجنبيّة مكثّفة يكتسب بها الطفل لغة أخرى تختلف عن اللغة الأمّ. بالإضافة إلى ذلك، يمكننا اتّباع خطط دراسيّة داخل البيت، ليواكب الطفل المرحلة التعليميّة قدر المستطاع، بتطوير مهاراته اللغويّة والحسابيّة، ومتابعة برامج مسجّلة أو مواقع إلكترونيّة تُعنى بتنمية مهارات معيّنة لدى كلّ من حُرِم الدراسة، فيصل لاحقًا إلى اختيار تخصّص يتوافق وظروفه التي عاشها ويمكّنه من تحقيق ذاته وفرض وجوده.

وعليه، يمكن القول إنّ معظم ضحايا الحرب من الأطفال، إن كُتبَت لهم النجاة من القصف والدمار، فالواجب على الهيئات والمؤسّسات الأكاديميّة أن تعمل على إعداد برامج تعليميّة خاصّة، لها منهج مكثّف يعوِّض المعلومات التي فاتتهم. كما لا يمكن إهمال فكرة ضرورة تعزيز التعلّم الذاتيّ والتعليم المنزليّ، لكي يبقى الطفل على رابط قويّ مع التعليم كي يكون مطمئنًّا حول مستقبله.

بالإضافة إلى ما ذُكِرَ، ينبغي العمل على تسليح الأطفال بالإيمان الحقيقيّ، بقراءة قصص تحثّ على هذا الأمر، والعمل على ترسيخ فكرة تقبّل الواقع والتكيّف مع ما جرى معهم في محاولة إعادة العمل على واقع جديد قائم على تحدّي الألم، للوصول إلى حياة آمنة نفسيًّا. ولا مانع من جعلهم يشاهدون بعض الأفلام التنمويّة الإنسانيّة التي تهدف إلى تخفيف آلامهم، وجعلهم يتعلّقون بأمور مختلفة عمّا رأوه خلال الحرب. فمساحة التعبير تكون واسعة، وهي بمنزلة نقطة تحوّل مهمّة في حياتهم للتعبير عن كلّ ما سيطر على فكرهم أثناء الفترة الصعبة التي مرّوا فيها. ولا شكّ أنّ الاهتمام بالواقع النفسيّ ومعالجة الأزمات الداخليّة تشكّل عنصرَ تأثيرٍ كبير قبل الانتقال إلى إعادة اكتساب ما فاته من المفاهيم التربويّة. وتؤكّد المستشارة الأسريّة والمرشدة المجتمعيّة همسة يونس (2023) "أنّ ما يتعرّض له أطفال الحروب من مشاهد رعب وقتل ودمار سيترك فيهم آثارًا نفسيّة سلبيّة عديدة، سواء على المدى القريب أم البعيد. لذلك، هم بحاجة إلى جلسات تأهيل نفسيّ تجعلهم يخرجون من هذه الحرب بأقلّ الخسائر النفسيّة". وهذا الأمر قد يشكّل عبئًا تربويًّا إضافيًّا، ولا سيّما أنّ المناهج الدراسيّة لم تراعِ هذا الأمر، حيث صار لزامًا علينا إعادة تعديل المناهج وتغييرها كما ورد سابقًا.

بالإضافة إلى ما سبق، علينا أن نركّز على مطالعة القصص التي تعيد الأمل إلى الأطفال الصغار، أو على قيمة معيّنة تسهم في التخفيف من مشاعرهم السلبيّة، ثمّ الطلب إليهم إعادة سرد القصّة وتحديد العبرة المُكتسَبة والتركيز على الحوار، ليتمكّن الطفل من التعبير الشفويّ. وكانت منظّمة يونيسف قد قدّمت نصائح متنوّعة للتعامل مع الأطفال الذين عايشوا الحرب، تتمثّل بالآتي:

- اكتشاف ما يعرفونه وما يشعرون به، فالطفل عندما يشعر بالراحة يتحدّث بحريّة.
- التقليل من شأن مخاوف الأطفال وعدم التغافل عنها.
- تشجيع الطفل على الرسم وقراءة القصص.
- المحافظة على الحديث الهادئ والمتناسب مع عمر الطفل.
- عدم المبالغة في مشاركة المخاوف مع الطفل.
- زرع الطمأنينة في نفوس الأطفال.
- التركيز على القصص المؤثّرة إيجابيًّا.
- تذكير الأطفال بأنّ هناك مَن يعمل بجدّ لوقف الصراع وإحلال السلام في العالم.
- تجنّب التحدّث عن المواضيع التي تثير الخوف قبل النوم مباشرة.

تشكّل هذه الإرشادات التي قدّمتها منظّمة اليونيسف أسلوبًا مهمًّا يُسهم في التخفيف من الواقع النفسيّ الصعب. الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الأطفال الذين يُفترَض أن يخضعوا لجلسات توعويّة نفسيّة في اليوم التالي من الحرب، وذلك برفع معنويّاتهم وشحن السلام النفسيّ فيهم، مهما كانت الأنشطة المُمارَسة بسيطة أو عاديّة.

* * *

ويبقى السؤال الأبرز، إلى متى ستبقى الحرب تؤثّر في صحّة أطفالنا النفسيّة والتربويّة والجسديّة؟ ولِمَ لا تعمل المنظّمات الإنسانيّة على التخفيف من وطأة الحروب على الأطفال الصغار؟ فهم لا يملكون أسلحة ولا يعرفون معنى الحرب، ويحقّ لهم أن يلعبوا ويتعلّموا ويعيشوا في بيئة آمنة.

يشير الواقع اليوم إلى مرحلة سيّئة يعيشها الإنسان عامّةً والأطفال خاصّةً، والمتوقّع منّا أن نعمل بكلّ ما نملكه من قوّة على إعادة التعليم إلى مكانته المرموقة، وأن ندفع الطفل إلى السير على الطريق السليم، بإخراجه من دوّامة الخوف والرعب والحزن التي عصفت به، على أمل أن نصل إلى التخلّص من تداعيات الحرب السيّئة على البشريّة كلّها.

د. نورا مرعي
مشرفة تربويّة ومنسّقة مادّة اللغة العربيّة
لبنان

المراجع

- الشرق الأوسط. (2023، ديسمبر، 18). *التعليم في غزّة: مأساة أخرى تفاقم خسائر الحرب.*
- عوض، سميرة. (2023). أطفال الحروب: كيف تدعمين طفلك المحطّم نفسيًّا بسبب الحرب؟ *الجزيرة.*

ملفّ العدد

التعليم في سياق الأزمات: "كيف يمكن لمعلّم فقدَ الأمل أن يعلِّم طلّابه الأمل؟!"

د. رولا قبيسي
د. جنفياف أوديه

إذا اعتبرنا أنّ التعليم بأبعاده المختلفة عمليّة بنائيّة وتفاعليّة ترتكز إلى إطار اجتماعيّ- ثقافيّ محدّد، فكيف نعلّم إذًا في سياق الحرب أو الأزمات؟ يتناول المقال هذا الموضوع من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، ويعرض تجاربهم التعليميّة والتربويّة في سياق الأزمات في لبنان. فمن المعروف أنّ التغيّرات التي تحدثها الحروب لها تأثيرها، ليس في تطوير المجتمعات واستقرار الأفراد فيها وحسب، بل في النظم التعليميّة ودور المدارس ومهمّاتها، ومهمّات المعلّم واحتياجاته واحتياجات الطلّاب واهتماماتهم وتطلّعاتهم أيضًا. وغالبًا ما يكون المعلّم في الصفوف الأماميّة لدعم العمليّة التعليميّة من دون أن يحصل بالضرورة على مؤازرة ومساندة وتطوير مهنيّ لتسهيل مهمّاته في سياق يتّسم بتحدّيات استثنائيّة، ولا سيّما لناحية دعم الطلّاب، لما قد يعانونه من فقدان وصدمات وغياب دافعيّة التعلّم. لكن، ماذا لو كان المعلّم بدوره نازحًا، يعيش ظروفًا حياتيّة غير مستقرّة في البلد المضيف؟ وماذا لو كان البلد المضيف يعاني بدوره أزمةً؟ كيف نعلّم في سياق، أقلّ ما يُقال عنه، أزمة داخل أزمة؟

حول البحث المستنِد إليه المقال

يرتبط هذا المقال بسياق الأزمات في لبنان: الأزمة الاقتصاديّة والسياسيّة التي يعيشها البلد مع كلّ تبعاتها، وأزمة النزوح والتحدّيات التي يواجهها الطلّاب النازحون إلى لبنان. والمقال مُستوحى من بحث حول تعليم الطلّاب النازحين السوريّين في لبنان، أُجري سنة 2021 مع عشرة مشاركين: ثلاث معلّمات وخمسة معلّمين نزحوا من سوريا إلى لبنان بعد الحرب، ومعلّمتين لبنانيّتين. وكانوا يدرّسون في مدارس ابتدائيّة ومتوسّطة، رسميّة وخاصّة، أنشئت للطلّاب النازحين السوريّين بعد الحرب، داخل المخيّمات أو خارجها، أو في مدارس مختلطة يتعلّم فيها الطلّاب النازحون وأقرانهم اللبنانيّون. طُلِب إلى المشاركين العشر في البحث، سردُ موقف أو تدخّل تعليميّ، شكّل تحدّيًا لهم وأثّر في خبراتهم المهنيّة، وارتبط بطالب نازح أو بطالبة نازحة من سوريا. بُنِي ما يسمّى بقصّة الممارسة، والتي توثّق ممارساتهم وتدخّلاتهم التعليميّة والتربويّة، فضلًا عن آرائهم التي عبّروا عنها حول موضوعات مختلفة.

نعرض في ما يلي أربعة مجالات مرتبطة ببعض النتائج التي حصلنا عليها بعد تحليل القصص العشر، ولا سيّما تلك التي تتناسب وملف هذا العدد من منهجيّات، وفق محوري الممارسات التعلّميّة - التعليميّة الاستثنائيّة في زمن الحرب، والتعامل مع المناهج.

ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ ما نعرضه في هذا المقال لا يهدف إلى تبيان طرق التدريس الفعّالة، بل إلى نقل صوت المعلّمين والمعلّمات للحديث عن ممارساتهم التعليميّة والتربويّة التي يرونها داعمة لطلّابَهم، ضمن الظروف التي يعيشونها وطلّابهم، ويعملون فيها، من دون تأطير هذه الممارسات وقولبتها في إطار تحليل الممارسات الفعّالة. نستخدم في ما يلي أسماءً مستعارة أُعطيت للمشاركين والمشاركات أثناء المقابلات.

المرونة في استخدام المنهج وربطه باحتياجات الطالب وبيئته

من الضروريّ الإشارة إلى أنّ المنهج التعليميّ المستخدَم لتعليم الطلّاب النازحين السوريّين هو المنهج اللبنانيّ، من دون أن تعدّل عليه الجهات الرسميّة في لبنان شيئًا. تحدّث المعلّمون والمعلّمات عن مرونتهم في استخدام المحتوى التعليميّ بهدف تطوير معارف طلّابهم النازحين المرتبطة ببلدهم الأمّ والمحافظة على الهويّة والعادات والتقاليد السوريّة، ولا سيّما الطلّاب الذين وُلدوا في لبنان، ولم تسنح لهم الفرصة بعد لزيارة سوريا. يقول عادل مثلًا إنّه حوّل درس "بلدي لبنان" إلى "بلدي سوريا"، حتّى يجد الفرصة للحديث عن العادات السوريّة والتاريخ والجغرافيا. وتحذو رانيا حذوًا نعتبره أكثر شموليّة، إذ تصرّ على تعريف الطلّاب بثقافة البلد المضيف، بالإضافة إلى المعلومات والأنشطة المرتبطة بسوريا، والتي تضيفها إلى المحتوى التعليميّ. فهي تعزّز اندماج طلّابها الثقافيّ بدمجهم في المجتمع اللبنانيّ من ناحية، وتعريفهم بثقافتهم الأمّ من ناحية ثانية. فبالنسبة إليها "استخدام المنهج اللبنانيّ لا يؤثّر سلبًا في الطلّاب، بل يساعدهم على الاندماج في المجتمع". فإن طلبت إلى طلّابها وصف مدينة أو مكان محدّد في لبنان، تذكر لهم مكانًا مشابهًا في سوريا وتخبرهم عنه.

تتجلّى هذه المرونة كذلك في موقف بعض المعلّمين والمعلّمات من التقييم. فاعتبر ناصر أنّ اختيار طرق التدريس والتقييم يجب أن تتلاءم مع السياق واحتياجات الطلّاب. ولهذا السبب، يستخدم الأغاني والألعاب في تدريسه وتقييمه من أجل إطلاق العنان لخيال الطلّاب، ويبتعد عن أساليب التقييم التقليديّة التي تضع الكثير من الضغط على الطلّاب، ولا سيّما في ظلّ ما يعانونه، مركِّزًا على فكرة تحفيز الطلّاب، تجنّبًا لتسرّبهم المدرسيّ.

من ناحية أخرى، اتّسم حديث المعلّمين والمعلّمات بنوع من

الوعي الثقافيّ والاجتماعيّ تجاه طلّابهم، إذ ذكروا تنبّههم إلى ضرورة تقديم الكثير من الإيضاحات لشرح الموضوعات التي لا ترتبط بواقع حياة الطلّاب، وتعديلها إن اقتضت الحاجة، لربطها ببيئتهم. مثال ذلك، حوّلت معلّمةٌ نشاط وصف المنزل إلى نشاط وصف الخيمة، ليكون قريبًا من واقع الطلّاب، بينما أصرّت معلّمة أخرى على إبقاء النشاط كما هو، واستخدمت صورًا لتوضيحه حتّى تحفِّز خيال الطلّاب وتشجّعهم على الوصف. وفي الحالتين، شرحت المعلّمتان، رانيا وعفيفة، التحدّي النفسيّ الذي يواجهه الطلّاب نتيجة عدم ملاءمة المنهج لواقعهم الحياتيّ والاجتماعيّ، وذلك عندما يُطلب إليهم، مثلًا، وصف المكان الذي يعيشون فيه أو زيارة الأقارب التي لم تسنح لهم الفرصة للتعرّف إليهم، أو الحديث عن أنواع معيّنة من الأطعمة ليس بمقدورهم تناولها.

التعامل مع ظاهرة العنف

من الواضح أنّ العنف، بوصفه ظاهرة تتشكّل نتيجة عوامل اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة، شقّ طريقه إلى سلوكيّات بعض الطلّاب، وهذا ما أعرب عنه معظم المعلّمين والمعلّمات. ومن اللافت هنا اتّسام حديثهم حول هذا الجانب بنوع من التفهّم لسلوكيّات الطلّاب والظروف التي أنتجتها، من دون إقصائهم أو تهميشهم. وكأنّهم يرونهم ضحايا ظروف حياتيّة واجتماعيّة وتربويّة تتّصف بالعنف والظلم وانعدام المساواة. يعتبر علي أنّ المسؤوليّة تقع على عاتق المعلّم لتطوير استراتيجيّات ومواقف تعليميّة لتربية الطلّاب على اللاعنف والتأثير فيهم تأثيرًا إيجابيًّا، ويشير إلى أنّهم يهتمّون بالظروف المحيطة بالطالب في المدرسة، آخذين في الاعتبار البيئة التي ينمو فيها. كما شرح علي أنّه يحاول خلق مساحة آمنة لطلّابه في الصفّ، حتّى لا يُعاد إنتاج العنف الاجتماعيّ، مؤكِّدًا أنّه يبحث عن الدافع وراء سلوك الطالب العنيف، لحلّ المشكلة "من دون عنف". ويذهب إلى أكثر من ذلك بالتنبيه إلى ضرورة توعية الطفل حول حقوقه واحترام حريّته ومكانته. من جهتها، شرحت أيان تدخّلها نتيجة تصرّف عنيف قام به أحد طلّابها تجاه الآخرين، حيث عرضت في اليوم التالي فيديو توعويًّا عن موضوع العنف وأدارت نقاشًا حوله مع الطلّاب، وذكرت أنّها كانت تعي أنّ هذا الطالب يعكس العنف الذي يُمارس عليه في المنزل والمجتمع.

دعم الطالب النفسيّ والعاطفيّ والاجتماعيّ وبناء علاقة إيجابيّة معه

من الملاحظ أنّ ماهيّة العلاقة مع الطلّاب أخذت شكلًا مختلفًا في سياق الأزمات تخطّى البعد البيداغوجيّ البحت إلى بعد أكثر إنسانيّة. أجمع المعلّمون والمعلّمات على أهمّيّة تقديم الدعم النفسيّ والعاطفيّ والاجتماعيّ للطالب، وبناء علاقة إيجابيّة معه. وكأنّ هذا الدعم أصبح جزءًا لا يتجزّأ من التعليم، والهدف منه ليس زيادة دافعيّة الطلّاب للتعلّم واستقرارهم النفسيّ وحسب، كما هو متعارف عليه في مختلف الأدبيّات، بل التصدّي لظاهرة التسرّب المدرسيّ التي تقلِق المعلّمين والمعلّمات، ولا سيّما في ظلّ القوانين الرسميّة الإقصائيّة التي لا تحترم حقّ الطلّاب في التعلّم. فتحدّث بعض المعلّمين والمعلّمات عن تدخّلاتهم الدائمة تجاه طلّابهم لإقناعهم بعدم ترك المدرسة، وعن تأمين مساعدات لهم من مؤسّسات مانحة لتذليل بعض العقبات الاقتصاديّة. تخبرنا ريما، مثلًا، كيف استقبلت بصدمة وغضب خبر انقطاع واحدة من طالباتها عن المدرسة وقرار أهلها بترك المدرسة، لعدم اقتناعهم بأهمّيّة التعليم، بسبب الأزمة في لبنان. تقول إنّها أصرّت على التواصل بنفسها مع الأمّ بعد الدوام المدرسيّ، وناقشتها لفترة طويلة لتقنعها بضرورة العدول عن قرار ترك ابنتها المدرسة، حيث المجتمع، برأيها، "لا يحتاج إلى فتيات ضعيفات".

تدعم رانيا طلّابها بمواساتهم لمنحهم الأمل: "أخبرهم أنّنا سنعود إلى بيوتنا يومًا ما. فقول هذا النوع من الأشياء يمنحهم الأمل ويشجّعهم على الاندماج والتفاعل. أشعر أنّ ذلك يرفع من معنويّاتهم. كما أعتقد أنّنا يجب أن نذكِّرهم بما كان لدينا من قبل، ونخبرهم أنّنا سنعود يومًا ما". أمّا عفيفة فتخبرهم دائمًا أنّها مثلهم، تعيش في خيمة، حتّى لا تشعرهم بالخجل من ظروف حياتهم حسبما تقول. ويعتبر علي الذي يعي أنّ "السياق يتطلّب جهدًا مضاعفًا"، أنّ من أهمّ الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار، لدعم الطلّاب نفسيًّا وعاطفيًّا، "حقيقة أنّ هؤلاء الطلّاب يعيشون في المخيّم [...] في بيئة لا يستطيعون اللعب فيها". لذلك، يحاول تعويضهم هذا الجانب باستخدام استراتيجيّات تدريس قائمة على اللعب. كما يعتقد عادل بضرورة فهم احتياجات الطلّاب وحالتهم الاجتماعيّة وخبراتهم الحياتيّة، معتبرًا أنّ المعلّمين والمعلّمات يجب أن يتحلّوا بكثير من المشاعر الإنسانيّة، وأن يتعرّفوا إلى خلفيّات الطلّاب لتعديل ممارساتهم. ويذهب ناصر في الاتّجاه ذاته، مشيرًا إلى أهمّيّة التعرّف إلى ظروف الطلّاب المعيشيّة، وحالاتهم المرضية التي لم يخبر الأهل المدرسة عنها. من جهتها، تعتمد مروة على الحوارات الجماعيّة والفرديّة مع طلّابها، لتذليل العقبات التي تواجههم، ولا سيّما التوتّر داخل الصفّ، والذي قد ينتج عن مواقف وآراء سياسيّة، أو عن عنصريّة تجاه فئات محدّدة منهم. وحرصًا على استقرار الطلّاب النفسيّ، تعاملَ المعلّمون والمعلّمات مع الموضوعات الحسّاسة في صفوفهم، وتناولوها تناولًا يختلف بين معلّم وآخر، كلّ حسب وجهة نظره. ونقصد

هنا موضوعات مثل الموت والفقدان والهجرة والنزوح والاعتقال. فنرى أنّ مريدًا لا يناقش ذكريات الحرب مع الطلّاب، ولا سيّما تلك التي يمكن أن تكون لها آثار سلبيّة فيهم؛ فهو يخشى الحديث عن المعتقلين مثلًا، خشية أن يكون والد الطالب أو شقيقه معتقلًا. في المقابل، تناقش رانيا القضايا المحيطة بالحرب والموت والعودة، وتترك عفيفة مساحة لنقاش هذه الموضوعات إذا طرحها الطلّاب، من دون أن تطرحها بنفسها أو تتعمّق في النقاش. ومهما اختلفت طرق تعاطي المعلّمين والمعلّمات مع الموضوعات الحسّاسة، يبقى دافعهم الحفاظ على صحّة الطلّاب النفسيّة وفق ما يقولون.

تبيّن المجالات الثلاثة التي عرضناها تجارب المعلّمين والمعلّمات وممارساتهم المرتبطة بالبيئة الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة، وبكلّ ظروف الأزمة والنزوح. فتعكس بالتالي الدور الذي تبنّوه في هذا السياق، عن قصد أو عن غير قصد، دورًا أقلّ ما يُقال عنه إنّه متغيّر، واستثنائيّ، وغير تقليديّ، وهذا ما نعرضه سريعًا في المجال الرابع.

كيف يرى المعلّمون والمعلّمات دورهم في سياق الأزمات؟

يظهر تحليل قصص ممارسات المعلّمين والمعلّمات، أنّ دورهم تطوّر واتّخذ شكلًا مختلفًا لا يقتصر على الجانب التعليميّ. تقول عفيفة إنّ دورها تغيّر أثناء تعليم الأطفال النازحين في لبنان، حيث أصبحت مرشدة ومعلّمة وطالبة وأمًّا، وتعتبر أنّ التدريس في مثل هذه الظروف علّمها الصبر والانفتاح والدعم. كذلك، شرحت رانيا دورها: "عليكِ أن تكوني صديقة وأمًّا حنونة"، وهي تركِّز على ضرورة أن يكون المعلّم على علم بحالة الطلّاب وبيئتهم الاجتماعيّة. من جهتها، تبوح مروة بشعورها أحيانًا بالضغط، إذ عليها أن تكون معلّمة ومرشدة وطبيبة نفسيّة أحيانًا. وتؤكّد أيان على مضاعفة جهودها: "أنا لا أدرِّس فقط؛ بل عليّ أن أحلّ المشكلات الاجتماعيّة أيضًا". وهي تنصح أيّ معلّمة جديدة أن تتحلّى بالصبر. أمّا ريما فتعدّ دورها شبيهًا بدور الأم، وترى أنّ من مسؤوليّتها إعطاء طلّابها الأمل وتعليمهم التفكير الناقد، ليسهموا في عمليّة تغيير اجتماعيّ. بدوره، يعتبِر مُلهم أنّ دوره يكون في قدرته على "تقبّل كل شيء من الطلّاب" والتعامل معه.

* * *

وأخيرًا، ماذا تخبرنا قصص ممارسات المعلّمين والمعلّمات عن تعاملهم مع الأزمة، وتفاعلهم مع الطلّاب؟ كيف انعكست ظروفهم الحياتيّة والاقتصاديّة والمهنيّة على أدائهم؟ "كيف يمكن لمعلّم فقد الأمل [كما أخبرتنا ريما] أن يعلّم طلّابه الأمل؟" وكيف يمكن للطلّاب التعلّم في ظروف صعبة كما تشرحها عفراء: "كيف يستطيعون [الأطفال] العيش في خيمة واحدة، أربعة أمتار بأربعة أمتار، ويستخدمون هاتفًا واحدًا؟ هذا الأمر يؤثِّر في تعليمهم". وكيف يمكن لمعلمّ يعيش في مخيّم نازحين لا يحوي الحدّ الأدنى من أساسيّات الحياة ومقوّمات المهنة، أو حتّى في بلد يمرّ بأزمة خانقة، أن يسهم في نجاح طلّابه؟ ماذا يعني نجاح الطالب في سياق الأزمات؟

من الواضح أنّ للنجاح هنا شكلًا مختلفًا ارتكز إلى معانٍ جديدة لمفاهيم العدالة والمساواة والأمل والطموح، معانٍ أسهم المعلّمون والمعلّمات في قولبتها وتطويرها وإعطائها شكلًا من أشكال الصمود والتحدّي. وإذ أجمع المعلّمون والمعلّمات على الاهتمام بوضع الطلّاب التعليميّ والنفسيّ ومراعاة ظروفهم وأخذ احتياجاتهم بعين الاعتبار على الرغم من التحدّيات التي تحيط بظروفهم المعيشيّة والمهنيّة. أوحى هذا الدعم أحيانًا بنوع من التضامن مع الطلّاب والتماهي مع حالتهم ووضعهم، وكأنّهم مرآة نفوس المعلّمين والمعلّمات، وأدوات تحريرهم، وحلفاؤهم في مواجهة الواقع وإحداث التغيير: فهم يرون فيهم مستقبلًا أفضل للجميع حسب عفيفة، ومجتمعًا أقلّ ذكوريّة حسب ريما، وأقلّ عنفًا حسب علي، وأملًا بالعودة إلى سوريا حسب رانيا ومريد.

نختم بالإشارة إلى أنّ التعليم في الأزمات قد يغيّر هويّة المعلّم الشخصيّة والمهنيّة. كما يغيّر تصوّراته عن التعليم وعن العلاقة مع الطالب، إذ لا يحتاج هذا التعليم الاستثنائيّ من المعلّم أن يطوّر مهاراته ومعارفه وحسب، بل أن يقتنع بأهمّيّة دوره وبقدرته على تجسيده تجسيدًا مختلفًا، وعلى إحداث فرق على المدى البعيد. فالتعليم في هذا السياق، إذ يقع في إطار الفعل السياسيّ والتحرّريّ، يقوم على تحالفٍ بين عناصر المجتمع المدرسيّ، لتصبح المدرسة مكانًا آمنًا في زمن الأزمات.

د. رولا قبيسي
أستاذة في كلّيّة التربية في جامعة مونتريال لبنان/ كندا
د. جنفياف أوديه
أستاذة في كلّيّة التربية في جامعة الكيبيك كندا

ملفّ العدد

مصطلحات جديدة تقتحم قاموس الطلبة الفلسطينيّين في ظلّ العدوان الإسرائيليّ

د. محمد عوض شبير

ما إن بدأ شبح الحرب يُخيِّم على البقعة الجغرافيّة الصغيرة من هذا العالم في قطاع غزة، حتّى هطل على مسامع الطلبة والأطفال الفلسطينيّين سيلٌ من المفاهيم والمصطلحات الجديدة والغريبة، لتقتحم عقولهم وتُضاف إلى قاموسهم المُشبع بمفردات الألم والمعاناة والقهر. لم يكن بوسع هؤلاء الطلبة الصغار الاطّلاع على تلك المصطلحات والمفاهيم من قبل، نظرًا إلى محدوديّة حاجتهم إليها وصعوبة فهمها، وقلّة استخدامها في سياق حياتهم اليوميّة، فضلًا عن عدم ورودها في كتب المنهاج المدرسيّ على النحو الذي يمكِّنهم من تمثُّلها في بنيتهم المعرفيّة ومخزونهم اللغويّ.

طبيعة المصطلحات وواقع ظهورها

شكّلت المفاهيم والمصطلحات التي خلّفتها الحرب الأخيرة على غزّة تعلّمًا جديدًا للطلبة الفلسطينيّين خارج السياق المدرسيّ، وبات من الضروريّ عليهم التعاطي معها وتوظيفها عمليًّا في السياقات الحياتيّة، مدركين أهمّيّة توظيفها في ممارساتهم اليوميّة. فهي حالة تعلّم جديدة قادتهم إلى حالة من الفعل والحراك اليوميّ مع هذه المصطلحات، لتشكّل حالة من الفاعليّة الإيجابيّة لاستثمار المحنة في زمن الحرب. وبمعنى آخر، حدَّ توقّف العمليّة التعليميّة في غزّة من تلقّي الطلّاب المعلومات والمعارف بإطارها الرسميّ، إلّا أنّ ممارسات الحرب بصورها المختلفة أحدثت تعلّمًا جديدًا بصورة غير نظاميّة، لكنّه تعلّم من الحياة وللحياة في زمن الحرب.

ولأنّ الألم يولِّد الحاجة، احتاج الطلبة إلى التعرّف إلى تلك المصطلحات والمفاهيم، وخصّصوا لها أبوابًا جديدة في قاموسهم الكلاميّ، لتُصبح جزءًا من حالة الشعور اليوميّ والخطاب المتداول في حوارات الطلّاب المختلفة في قطاع غزّة، ليكبروا معها أعمارًا جديدة وسنوات مديدة، مضّطرين إلى مجاراة الخطاب السياسيّ والعسكريّ والمؤسّساتيّ والمعيشيّ الذي استدرجهم إلى منصّاته الكلاميّة عنوةً، ليصهر هذا الخطاب الكلاميّ الكبار والصغار في مساحة واحدة، من أجل فهم مآلات الأمور ومقاصد الكلمات وتأويلات النصوص في لحظات الحياة الحرجة التي يعيشونها يوميًّا.

وما أن تسمع هذه المصطلحات والمفاهيم تتقاذفُها ألسنة الطلّاب في حواراتهم المُعاشة، حتّى يصل الأمر بك إلى القول: يا تلاميذ غزّة قد كبُرتم سنوات بعقولكم وعُمركم، لأنّ مثل هذا الأمر يحتاج إلى أناس متخصّصين في المجالات المختلفة التي قَدمت منها تلك المصطلحات.

وفي سياق البحث وملاحقة المصطلحات المتناثرة في الخطابات الكلاميّة المكتوبة والمسموعة، عثرنا على جملة منها استوقفتني كثيرًا ودفعتني إلى البحث في دافع تلك الحالة، حيث رأيت طفلة وطفلًا يلعبان في أحد شوارع المنطقة التي نزحنا إليها، عمرهما لم يتجاوز الخمس سنوات، وعندما سَمعا صوتًا مرتفعًا صادرًا عن الطائرات يشبه القصف، جرت الطفلة مسرعةً إلى بيتها تقول: "حزام ناريّ... حزام ناريّ". والحزام الناريّ مصطلح عسكريّ يُستخدَم لوصف نوع من الضربات الجويّة التي يُنفِّذها الجيش الإسرائيليّ لعزل الأحياء السكنيّة عن بعضها. فمثل هذه الحالة جعلت من الضروريّ تتبّع هذا الأمر لمعرفة الدوافع التي تقف خلفها، وكيف لهذه الحالة أن تجعل أطفالًا في مثل هذا العمر، يخوضون دروب الحياة الصعبة بمصطلحاتها الكبيرة والغريبة والمُتلبّسة بحروف الخوف والألم والمعاناة والمصير المجهول.

مجالات المصطلحات وأثرها في الطلبة

استطعتُ، بمسح هذه المصطلحات، جمع ما طاله فكري وقلمي من بين أزقّة الشوارع والأجواء الملبّدة بدخان القصف، حيث تنوّعت المصطلحات وتنوّعت ميادين توظيفها. فمنها مصطلحات جديدة تُعبِّر عن الحالة المعيشيّة الصعبة للسكّان الفلسطينيّين، وعن الألم وعن معاناتهم اليوميّة، مثل مصطلحات: لمّ شمل العائلات؛ والكرفانات، وهي بيوت حديديّة للنازحين؛ ظروف غير آدميّة؛ هدنة إنسانيّة؛ نازح؛ ممرّ إنسانيّ؛ السوق السوداء؛ تجّار الحروب والأزمات؛ مركز إيواء؛ الكوبونة، وهي حصّة من المساعدات الغذائيّة؛ البلوكّات، وهي مربّعات سكنيّة قسمها الجيش الإسرائيليّ لإخلائها؛ الهجرة الطوعيّة والهجرة القسريّة؛ الإبادة الجماعيّة؛ جرائم التطهير؛ معسكرات الاحتجاز النازيّة. تأتي هذه المصطلحات في سياق الحوار اليوميّ لسكّان قطاع غزّة أثناء الحرب الدائرة هناك، سمعها الطلبة والأطفال الفلسطينيّون، ففتحت أمامهم الكثير من التساؤلات حول ماهيّتها. كما أحدثت حالة شغف لديهم لضرورة الاطّلاع أكثر عليها، لفهمها فهمًا أعمق، من باب العلم بالشيء، وتوسيع مساحة الثقافة الحياتيّة والمفاهيم اللغويّة ودلالاتها.

كما دخلت جملة من المصطلحات الجديدة من الميدان الصحّيّ والطبّيّ على قاموس الطلبة الفلسطينيّين، والتي تتداولها وسائل الإعلام ويتناقلها الطلبة، مثل مصطلحات: تحت الأنقاض؛ شهيد مجهول الهويّة؛ مستشفى ميداني؛ الأطفال الخدّج؛ انتشال جثّة؛ الأطراف الصناعيّة؛ المقابر الجماعيّة؛ تحلّل الجثث؛ جراح بالغة الخطورة؛ صدمة نفسيّة؛ موت سريري؛ إلقاء مساعدات طبّيّة جوًّا. ولا تخلو هذه المصطلحات من الألم والأسى النفسيّ، والذكريات المريرة لدى الكبار والصغار على حدٍّ سواء، لكنّها شغلت حيّزًا كبيرًا من عقول الطلبة في حواراتهم وقصصهم اليوميّة. سارع هؤلاء الطلبة إلى البحث في معنى كلّ مصطلح ودلالته وتوقيت استخدامه، حتّى أصبحت ضمن قوائم المصطلحات والمفاهيم الدارجة في حوارات الصغار.

أُضيف إلى قاموس الطلبة الفلسطينيّين كذلك جملة من المصطلحات والمفاهيم العسكريّة، والتي تناقلتها وسائل الإعلام وتفاعل معها الطلبة في خطابهم اليوميّ، وعلى المسرح الحواريّ مع أصدقائهم وأُسرهم. ومن تلك المصطلحات: كابينت الحرب، وهو المجلس الإسرائيليّ المسؤول عن الأعمال العسكريّة، والذي يتّخذ القرارات الحربيّة؛ إعادة الانتشار والتموضع؛ المفاوضات غير المباشرة؛ تمشيط المناطق؛ الحواجز والموانع الأرضيّة والبحريّة؛ انسحاب أُحادي الجانب؛ القبّة الحديديّة؛ مقلاع داوود، وهو نظام اعتراض للصواريخ صمّمته إسرائيل؛ حزام ناريّ؛ صافرات الإنذار؛ خطوط القتال الأماميّة؛ مسافة صفر؛ التسلّل خلف خطوط القتال؛ تفريغ هواء، وهو صوت الطائرات المرتفع ويشبه القصف؛ اختراق جدار الصوت؛ العمليّات الخاطفة والمُركَّزة؛ الخاصرة الرخوة،؛ قنابل إنارة، تطلقها قوّات الاحتلال الإسرائيليّ أثناء توغّلها البرّيّ داخل المدن ليلًا؛ كواد كابتر، وهي نوع من الطائرات المُسيَّرة عن بعد، والتي تصوِّر وتطلق النار على المواطنين؛ طائرات الاستطلاع؛ اغتيالات ممنهجة؛ سياسة الأرض المحروقة؛ الغطاء الجويّ؛ اعتقال تعسّفيّ؛ الدروع البشريّة؛ كيبوتسات، وهي مصطلحات مرادفة لمصطلح مستوطنة مقامة على أرض فلسطينيّة؛ اعترافات قصريّة؛ منطقة قتال خطرة؛ تحييد عناصر قتاليّة؛ مناورة استطلاعيّة؛ صفقة التبادل؛ الكانتونات، وهي فصل المدن والقرى الفلسطينيّة بالحواجز العسكريّة؛ استعادة قوّة الردع؛ اشتباكات ضارية؛ وحدة المستعربين، وهي وحدة خاصّة في الجيش الإسرائيليّ تُتقن اللغة العربيّة وتستطيع التعايش بين الفلسطينيّين وتساعد الجيش في الاعتقالات؛ أقمار تجسّس؛ قذائف عنقوديّة؛ قنابل الفسفور؛ المرتزقة؛ اللواء والفرقة والكتيبة العسكريّة؛ اختراق التحصينات الأرضيّة؛ أسرى الحرب؛ تجنيد الأطفال؛ الشركات الأمنيّة؛ الحلابات،

وهي حواجز إسرائيليّة أقامها الجيش الإسرائيليّ لتفتيش الفلسطينيّين أثناء نزوحهم من مناطقهم؛ محور فيلادلفيا، وهي المنطقة المحيطة بمعبر رفح على الشريط الحدوديّ مع مصر. ولا يخفى على أحد أنّ المصطلحات والمفاهيم العسكريّة قد شكّلت صورة ذهنيّة مؤلمة لدى الطلبة الفلسطينيّين جرّاء سماعها واستخدامها، حيث ارتبط كلّ مصطلح بذكرى صعبة على مستوى وعيهم، وفي أعماق لا وعيهم. واستقصى الطلبة هذه المصطلحات بسؤال الكبار عنها، ليُكوّنوا دلالة مفاهيميّة لكلّ مصطلح عسكريّ.

بالإضافة إلى ذلك، تعرّف الطلبة الفلسطينيّون إلى مصطلحات سياسيّة جديدة متداولة على الساحة الدوليّة في سياق الخطاب الإعلاميّ، تتعلّق بدلالات قانونيّة ومؤسّساتيّة، ومن تلك المصطلحات: ضمانات دوليّة؛ السيناريوهات المستقبليّة؛ الصليب الأحمر الدوليّ؛ الأمم المتّحدة؛ محكمة العدل الدوليّة؛ محكمة الجنايات الدوليّة؛ معاداة الساميّة؛ خطاب الكراهية؛ الفصل العنصريّ؛ المبعوث الأمميّ؛ حقّ النقض الفيتو؛ اليونيسيف؛ اليونسكو؛ منظّمة العفو الدوليّة؛ منظّمة الصحّة العالميّة؛ الحماية الدوليّة؛ فرض إملاءات جديدة؛ الشرعيّة الدوليّة؛ النازيّة، السيوف الحديديّة، وهي الاسم الذي أطلقه الجيش الإسرائيليّ في حربه الدائرة حاليًّا؛ انتهاك القانون الدوليّ الإنسانيّ؛ الخطّ الأخضر الفاصل؛ الفوضى المصطنعة؛ البيئة المعيشيّة الطاردة. فشكّلت هذه المصطلحات حالة من الضبابيّة لدى الطلبة الفلسطينيّين دفعتهم إلى تفكيك تلك المصطلحات وفهم رمزيّتها.

وفي السياق ذاته، برزت مجموعة من المصطلحات تخصّ الشأن السياسيّ الفلسطينيّ الداخليّ، مثل مصطلحات: تكنوقراط؛ الحاضنة الشعبيّة؛ الجبهة الداخليّة؛ المقاومة الشعبيّة؛ الأعيان الثقافيّة والدينيّة والمدنيّة؛ الحرب النفسيّة؛ الإشاعات المغرضة. دفعت هذه المصطلحات والمفاهيم التي تجاوزت حدود مراحل المتلقّين العمريّة، الطلبة إلى التأمّل العميق في دلالاتها، حيث نقلتهم إلى مرحلة الرشد مبكرًا، متقدِّمة بعمرهم الزمنيّ والعقليّ وحضورهم الحياتيّ، لكنّها فكّكت، في الوقت نفسه، مسارات تفكيرهم. فبات من الواجب عليهم، بل من الضروريّ، التعاطي مع هذه المصطلحات وفهم دلالتها ومآلات استخدامها، وميادين توظيفها على النحو الذي يجعلهم يستطيعون حماية أنفسهم وإيصال صورة القهر ومعاناتهم وشعبهم. وذلك بمخاطبة العالم بلغة قد يفهمها، حيث لم تعد لغة الدم النازف ودموع الأطفال وصرخات الأمّهات ودماء الأبرياء تُقنع هذا العالم، ليقف لحظةً مع نفسه ويقول إنّ ما يحدث لطلّاب غزة وفلسطين وأطفالها جريمة مكتملة الأركان، في عصر يخشى الناس فيه أن يقولوا كفى استهتارًا بالإنسانيّة والطفولة. فجميع العالم يسمع بمؤسّسات حماية الطفولة التي، على ما يبدو، تستثني الطلبة الفلسطينيّين من حساباتها، إذ باتت طفولة الفلسطينيين في مهبّ الريح، وأصبحوا خبرًا يوميًّا تتداوله القنوات الإعلاميّة.

* * *

وعليه، تدعو هذه السرديّة السابقة القائمين على المناهج الفلسطينيّة إلى التفكير عميقًا في محاولة إدماج هذه المصطلحات في سياقات المناهج الدراسيّة على نحو نظاميّ، مع تبويبها وتضمينها الخطاب التعليميّ والتربويّ. ذلك أنّ التعلّم القسريّ والتعليم وقت الأزمات والطوارئ بات حالة مأسوف عليها للطلبة الفلسطينيّين، إذ ستحدّد الحرب فيما بعد مسارات التفكير العمليّاتيّة لهؤلاء الأطفال والطلبة، ببقاء تلك المصطلحات والمفاهيم عالقة في أذهانهم، وجزءًا من حياتهم اليوميّة، ليبنوا عليها تقييمات أكثر شموليّة، وتصبح لغة الخطاب مع العالم، لأنّ الحربّ بمصطلحاتها الكبيرة ستغيِّر شخصيّة الطلّاب الفلسطينيّين على الصعد كافّةً.

وعطفًا على ذلك، يبقى ميدان السؤال مفتوحًا وقائمًا في أذهان الطلبة الفلسطينيّين: لماذا يحصل هذا كلّه؟ ولماذا نحن بالتحديد ندفع الثمن دائمًا؟ لكنّ الأطفال والطلبة يجارون الواقع والظروف الصعبة المحيطة بهم، بفهم المصطلحات والمفاهيم ومعرفة دلالاتها وإدماجها في قاموسهم الذي يزداد غزارة بالسيميائيّة المفاهيميّة في كلّ يوم من أيّام الحرب.

د. محمد عوض شبير
باحث أكاديميّ وتربويّ
فلسطين

منهاج مرن ومعلّم سـريع الاستجابة

محمّد تيسير الزعبي

يعلّمنا العدوان على غزّة كثيرًا من الدروس التربويّة التي ينبغي الالتفات إليها، ووضعها في إطار ملائم من الاستدامة، وجعلها مرجعًا في ظلّ الأزمات التي يبدو أنّها لن تنتهي قريبًا، أو تقتصر على الحروب والصراعات. فما جرى كان مختلفًا وغير اعتياديّ، جعلنا نشاهد أدوارًا غير مألوفة للمدارس والمعلّمين والمعلّمات، يجب تأمّلها وتحليلها، والخروج منها بالعبر والعظات. ولأنّ الدروس كثيرة فسأتأمّل منها ما أعادني إلى الأيّام التي كان فيها الاعتراض على المناهج الجديدة، حيث نبدأ رماية المناهج، مهما كان مصدرها، بسهام النقد، ويأتي الردّ بسهام أخرى بأنّ النقد نابع من عدم الفهم الكافي للمناهج الحديثة ورسالتها، وأنّ المعلّمين والمعلّمات فور قراءتهم المناهج والتدرّب على تعليمها سيغيّرون رأيهم، وهو ما لا يحدث غالبًا.

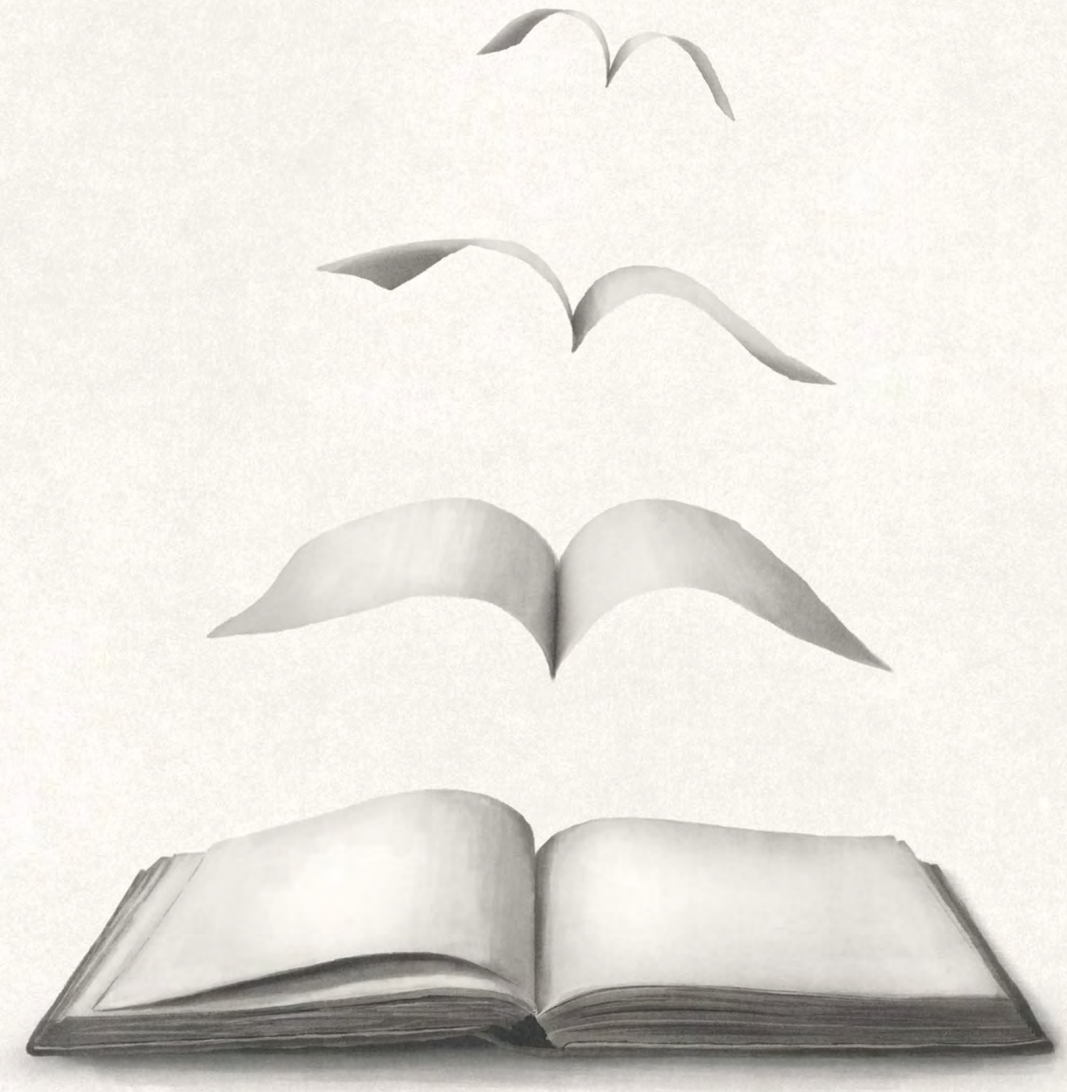
يبحث هذا المقال في أهمّيّة جعل مناهج التعلّم مرنة، فالكارثة مهما كان نوعها قد تحدث في أيّ لحظة، وبعد وقوعها، يمكن للمعلّم تكييف المنهاج الذي بين يديه ليلائم الحالات الطارئة التي تستلزم تعليمًا من نوع معيّن، ومختلفًا عن التعليم الذي يقدّمه المعلّمون والمعلّمات عادةً. ولتحقيق المنهاج المرن الذي يناسب بيئات التعلّم المختلفة وظروفه المتغيّرة، نتطرّق في المقال إلى بناء المناهج، بدءًا من التصميم الأوّليّ الذي يعتمد على مبرّرات كافية، لجعل مضامينه متنوّعة لا تكتفي بالمعارف المجرّدة. ويتطلّب هذا التصميم فريقًا يدرك عِظَم المهمّة الملقاة على عاتقه، فيحدِّد المعايير التي تضبط إطار المؤشِّرات الواجب تحقيقها في ظروف الحروب والكوارث، وكيفيّة تقديمها بجعل استجابة المعلّمين لها سريعة ومنضبطة، تتيح للأسرة أن تكون شريكًا حقيقيًّا يتحمّل جزءًا من عمليّة التعليم. يطبّق هذا المنهاج في الظروف العاديّة، حيث يكتسب فيه الطالب المهارات الحياتيّة المتوقَّعة منه ضمن مرحلته النمائيّة، حتّى إذا وقعت الكارثة كان المنهاج المعتمَد ملائمًا وقت الحروب والأزمات، ويمكن للمتطوّعين أو المعلّمين تقديمه ضمن الإمكانات المتاحة.

التصميم الأوّليّ

درس غزّة يُخبرنا أنّ المعارف وحدها غير كافية، لكن يجب أن يكون للمعرفة دور فعّال في أوقات الأزمات والظروف الطارئة. وهذا ما يجب على مصمّمي المناهج أخذه بعين الاهتمام، ذلك أنّ دور المعرفة يكمن في مساعدة الإنسان على تحسين واقعه، وتطوير أدواته في حلّ مشكلاته. لذلك، فمن الأولى أن تؤدّي المعرفة دورها في الحروب وأجواء القتال والقصف. فالمناهج المستقبليّة يجب أن تتضمّن المعرفة الكافية، ليصبح الطالب قادرًا- ولو بالحدّ الأدنى- على التعامل مع ظروف الحرب والقتال، أو الكوارث الطبيعيّة والأزمات. فيجب ألّا تبقى المعرفة مجرّدة وجافّة، بل يجب أن تكون صالحة للظروف المختلفة التي تتعرّض إليها تجربة تعلّم الطلبة. وهذا التحوّل يأخذ بعين الاعتبار أنّ بيئة التعلّم الفيزيائيّة في الحروب والصراعات قد تكون الهواء الطلق، أو بقايا غرفة صفّيّة، أو منزلًا صغيرًا، أو ربّما خيمةً ضيّقةً.

مناهج القيم

درس غزّة بيّن لنا أنّه في الحرب تبرز حاجة البشر إلى القيم الإنسانيّة المختلفة. فالحرب ميدان يثبت ضرورة انتشار القيم في المناهج مهما كان مجالها ومضمونها، وضرورة ارتكاز أنشطة التعلّم ومهمّاته على زرع القيم في نفوس الطلبة، وإكسابهم المهارات التي تمكِّنهم من إظهارها في الظروف الطارئة، كالحروب والنزاعات. كما تثبت هذه الظروف العصيبة



أنّ الدعوات التي نسمعها حول مناهج المواد العلميّة بأنّها "جادّة" وجامدة مثلًا، ليست صحيحة؛ فالمعارف العلميّة التي كانت حبيسة المناهج والمختبرات آن وقتها لتخرج إلى مخيَّم أو مركز لجوء أو مدرسة تؤوي مشرّدين، همّهم الأوّل البقاء على قيد الحياة في ظروف صعبة، وهم بحاجة إلى أيّ معلومة - مهما كانت بسيطة وأيًّا كان من يقدّمها - تعينهم على ذلك. فتخيّل ما الذي يحدثه طالب استوعب المعرفة العلميّة والقيمة الإنسانيّة، ونجح بإظهارها أمام نازحين هاربين يبحثون عن النجاة، ووضع تلك المعرفة، وتلك المعلومة، وتلك القيمة في طريق نجاتهم.

فرق التأليف

درس غزّة أضاف شرطًا جديدًا إلى مواصفات فرق تأليف المناهج. ففرق التأليف التي لديها اطّلاع على سياقات الطلّاب الحياتيّة المتنوّعة تكون أمهر في بناء المناهج المرنة، والتي يمكن تكييفها لتلائم سياقات الحروب والنزاعات، وهي الأقدر كذلك على وضع التعليمات التي تلائم سياقات التعلّم المختلفة. يفرض ذلك عليهم الاطّلاع مثلًا على الاتّفاق العالميّ للاجئين، والذي تنصّ أهمّ بنوده على أنّ التعليم حقّ يأتي مباشرة بعد تأمين الحاجات الأساسيّة.

وعلى رغم أنّ هذا الحقّ قد يبدو ترفًا في نظر بعضنا، إلّا أنّه يبقى حقًّا رئيسًا من حقوق البشر مهما كانت ظروفهم، لا بل قد يصبح التعليم في أوقات الأزمات والحروب حاجة ملحّة تمكِّن النازحين والمشرّدين من المعرفة والمهارات التي تجعلهم أكثر صمودًا في محنتهم، وتجعلهم يجدون سبل العيش الأكثر رحمة، وتعينهم في محاولات الحصول على فرص كسب الرزق. بالإضافة إلى أنّ التعلّم في هذه الحالة يصبح مصدر توفير الأمان النفسيّ والعاطفيّ، ومصدر معرفة الحقوق وكيفيّة حماية النفس من الأمراض والوهن.

تشكِّل معرفة أعضاء فرق التأليف بهذه الجوانب الخطوة الأولى في بناء المنهاج المرن والنافع في ظروف الحروب والنزاعات، والملائم كذلك للظروف الطبيعيّة. كما يسدي فريق التأليف معروفًا عندما يضع في مقدّمة منهاجه ما يشبه الخطّة التي تعين المعلّمين والمتطوّعين، وتضعهم في بداية طريق تحويل المنهاج العاديّ إلى منهاج مرن وصالح للتطبيق في ظروف الحروب والنزاعات والكوارث.

معايير المناهج

درس غزّة سلّط الضوء من جديد على أهمّيّة المعايير في تدريس المنهاج، يشمل ذلك المطلوب إلى الطالب إتمامه بعد كل تعلّم، والخطوة القادمة منه. وهذا الأمر يسير بالتوازي مع مفردات توفير حماية الحياة، وتوخّي سبل النجاة.

لماذا المعايير مهمّة؟

التعليم في ظروف الحروب والنزاعات يتمّ عادة في بيئات غير مألوفة للطالب، في مكان بعيد عن مكان سكنه، وفي غرفة لا تتوفّر فيها الموارد التي ألفها في مدرسته، وقد يقدّم التعلّم شخص متطوِّع ولا يملك خبرة التعليم، وربّما لم يسبق له أن وقف أمام طلبة يعلّمهم. لذلك، يجب أن تراعي المناهج الأمور الآتية:

1. وضع مؤشِّرات أداء واضحة تُظهر ما الذي يجب أن يمتلكه الطالب بعد وحدة دراسيّة محدّدة.
2. صياغة المؤشِّر بمفردات واضحة لا تقبل احتمالين، حتّى نسهِّل الأمر على المعلّم المتطوِّع أو قليل الخبرة في ظلّ فرص تدريب نادرة، وحتّى يعرف الطالب المطلوب إليه، في جوّ تعليميّ غير طبيعيّ، وتتمكّن الأسرة من المتابعة بأبسط الوسائل والأدوات.
3. استهداف أكبر شريحة من الطلبة، فالمؤشّرات قد تصاغ لمرحلتين دراسيّتين متقاربتين.
4. مساعدة المتطوّعين والطلبة على تحديد مستوياتهم بدقّة، ومعرفة الخطوة القادمة من التعلّم.
5. قد تكون المؤشّرات بديلًا مناسبًا عن الامتحان عند تعذّر عقده، فهي نوع من أنواع التقييم.

توجّه هذه المؤشِّرات المعلّمين إلى العمل وفق قوانين المكان الذي يستضيف اللاجئين، فنراعي ظروف المكان الذي نوجد فيه، ويستمرّ الطلبة في التعلّم ولا يحرمون منه، وتصير عمليّة الإصلاح ممكنة وبأقلّ الأضرار التي تجعل فاقد التعلّم لدى الأطفال محدودًا.

استجابة المعلّمين

يركِّز كثير من خبراء التربية على أساليب التدريس، وكثير منهم باتوا اليوم يرون أنّها العنصر الأهمّ، نظرًا إلى سهولة الحصول على المعرفة وتعدّد مصادرها. وفي ظروف غير عاديّة، مثل ظروف الحرب والقصف واللجوء، يكون على المعلّمين إدراك أنّ لهذه الظروف أساليبها المختلفة، وأنّ عليهم الأخذ بحسبانهم تعديل تلك الأساليب بما يلائم البيئة والطالب على حدّ سواء.

قد لا توفِّر التدريبات العاديّة التي تقدَّم للمعلّمين معرفة كافية حول التعليم في ظروف الحروب والصراعات. لكنّ تكرار هذا الأمر كثيرًا في القرن الحالي يفرض على النظم التعليميّة إكساب المعلّمين هذه المهارات، وجعلهم على أهبّة الاستعداد، بالتوازي مع تدريبهم، على أساليب الوقاية من الخطر، وكيفيّة تجنّب القذائف، والتصرّف السليم فيما لو جاء القصف أثناء التعليم.

إعداد المعلّمين وجعلهم سريعي الاستجابة يتضمّن في أحد جوانبه تدريبهم على تحقيق الأمان، وكيفيّة المحافظة على حياتهم وحياة المحيطين بهم، وتمكينهم من سبل توفير الطعام والشراب. فهذه الأمور أساسيّة وضروريّة لإمدادهم بالقوّة البدنيّة اللازمة لتنفيذ المهمّات الملقاة على عاتقهم، وجعلهم ينظرون إلى عمليّة التخطيط من زاوية جديدة فرضتها الظروف التي يعملون تحتها، والتي تقتضي انتقاء التعلّم الجوهريّ الأساسيّ، والتخلّي عن التفاصيل الهامشيّة. بالإضافة إلى أنّهم قدوة لمتطوّعين لم يختبروا التعليم من قبل. يعني ذلك التزوّد بالقدر الكافي من مهارات الاتّصال والتواصل، والعمل في الظروف الصعبة وتحت الضغط، وإدراكًا كافيًا ومعرفة شاملةً وفهمًا واسعًا للواقع الجديد الذي ستتمّ فيه عمليّة التعليم، وكيفيّة التغلّب على التحدّيات الكثيرة والمتجدّدة تغلّبًا لحظيًّا.

ظرف غزّة مختلف اختلافًا طفيفًا، حيث هجَّر العدوان الناس داخل القطاع المحاصر نفسه، وهذا يعني أنّ المعلّمين ليسوا مضطرين إلى التعامل مع مناهج جديدة وقوانين جديدة ونظام تربويّ بمواصفات غير معتادة. لذلك، ستذهب عمليّة إعدادهم نحو طريقة تعويض الطلبة عمّا فاتهم منذ لحظة التوقّف عن التعلّم، حتّى العودة إلى الجلوس أمام معلّم في خيمة أو مسكن متنقّل، أو في الهواء الطلق، وستكون عمليّة إدماج المتطوّعين في العمليّة التعليميّة أسهل، ولا تحتاج إلى وقت أطول، وانسجامهم مع المعلّمين الخبراء في مجموعات العمل أوضح. وهذا يعني أنّ المواد الدراسيّة تأخذ بيد المعلّمين في جوّ ودّيّ من الإدارة المرنة والمساءلة المتّزنة والإشراف المتواصل، والأخذ برأي المعلّمين أو المتطوّعين للتعليم، كونهم على تماس مباشر مع الطلبة، وهم الذين يعملون في هذه الظروف الصعبة.

الأهل والأسرة

درس غزّة أضفى على دور الأسرة التعليميّ مسؤوليّة إضافيّة. وفي الحروب، يصبح المعلّم المتطوِّع الذي يعلّم الطلبة في مركز إيواء قريبًا في مستواه المهاريّ والأدائيّ من الأب أو الأمّ، أو أيّ فرد من أفراد الأسرة يتولّى عادةً مساعدة أبنائها في تعلّمهم. لذلك، يقترب دور الأسرة في الحروب والنزاعات من الإلزام، وتصبح شريكة فعليّة في تعويض ما فقده الطلبة من تعلّم، وربّما يتّسع هذا الدور في الظروف الطارئة، ليشمل تقاسم الأدوار، وتصبح الخيمة أو مركز الإيواء جزءًا ملموسًا من المدرسة.

* * *

درس غزّة ليس الأخير، لكن قد يكون الأصعب والأكثر معاناة في تاريخ المنطقة، والتعامل معه ينبغي أن يتّسم بالحكمة. لذلك، لا يدّعي هذا المقال أنّ الأولويّة للتعليم، بل هو جزء مهمّ من الأجزاء التي ينبغي الالتفات إليها عندما نخبر العالم بما يجري في غزّة، وندعو المنظّمات الإنسانيّة العاملة في القطاع إلى توفير آليّات تضمن استمرار عمليّة التعلّم، ولو في حدودها الدنيا، ورسم طريق واضح المعالم أمام المعلّمين والمتطوّعين للمضي قدمًا في التعليم، مقدّمين التحيّة والتقدير والثناء العظيم لجهودهم، إذ ما زالوا صامدين، يعلّمون وينفقون من وقتهم وتعبهم ومواردهم ما يُبقي حبل الطلبة موصولًا بمدارسهم المدمّرة.

محمّد تيسير الزعبي
خبير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومصمّم برامج تدريبيّة
الأردن

التهجيـر وفقدان الفـرص التعليميّة: تحدّيـات دعـم الطـلّاب المهجَّريـن فـي الـدول المضيفـة

ياسمين أحمد حسن

يعدّ موضوع التهجير وفقدان الفرص التعليميّة في زمن الحرب، من الموضوعات التي تستحقّ الاهتمام والتفكير العميق. ففي زمن الصراعات والحروب يتعرّض كثير من الأشخاص إلى التهجير القسريّ، سواء داخل البلاد أم خارجها؛ ممّا يعرّضهم إلى عديدٍ من المخاطر والتحدّيات، ومنها فقدان الفرص التعليميّة للطلّاب المُهجَّرين، نتيجة الحروب والنزاعات التي تُجبرهم على المغادرة، ولا سيّما خارج البلاد، والبحث عن مأوى آمن في دول أخرى. بالإضافة إلى تعرّضهم إلى خطر الانقطاع عن التعليم، ودخولهم في دوائر الفقر والجهل؛ ممّا يؤثّر سلبًا في مستقبلهم، وقدرتهم على الإسهام في بناء مجتمعهم.

ويتوجّب على المنظّمات الدوليّة والمنظّمات غير الحكوميّة للدول المضيفة، العمل بجدّيّة على توفير فرص التعليم المناسبة للطلّاب المُهجَّرين. وفي السياق ذاته، للمجتمع المدرسيّ بمختلف أفراده، من مديرين ومعلّمين واختصاصيّين، دور مهمّ في تقديم الفرص التعليميّة المناسبة لهم، وبذل الجهود المستمرّة والمتكاملة لإنجاح العمليّة التعليميّة. ولكن، قد يتعرّض الطلّاب المهجَّرون إلى مجموعة من التحدّيات التي قد تحدّ من توفير الفرص التعليميّة لهم، والتي نتناول في هذا المقال أبرزها.

غياب البيئة التعليميّة الآمنة والملائمة

يتعرّض الطلّاب المُهجّرون إلى تجارب مؤلمة وصادمة في بلادهم جرّاء الحروب والنزاعات. وبالتالي، هم يحتاجون إلى بيئة مُحفِّزة ومُشجِّعة تساعدهم على التعافي والتكيّف مع الوضع الجديد في الدول المضيفة. لذلك، يتوجّب اتّباع الآتي:

- يعقد المدير اجتماعًا فوريًّا، بالتعاون مع أفراد المجتمع المدرسيّ المكوَّن من معلّمين واختصاصيّين نفسيّين، لتقييم وضع الطلّاب المُهجَّرين الحاليّ، واحتياجاتهم

الأكاديميّة، والاجتماعيّة، والنفسيّة. بالإضافة إلى تقييم البنية التحتيّة في المدرسة ومدى قدرتها على استيعاب هؤلاء الطلّاب.

- ينبغي على المدير وضع خطّة عمل شاملة، لتلبية احتياجات الطلّاب المُهجَّرين، بالاشتراك مع إدارة المدرسة، من مخطِّطين ووكلاء ومنظّمات غير حكوميّة، لضمان توفير الدعم المادّيّ اللازم لتلبية احتياجاتهم. وتتضمّن هذه الخطّة إعداد برامج تعليميّة متخصِّصة للطلّاب المُهجَّرين، فضلًا عن برامج الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، لمساعدتهم على التكيّف مع التغيّرات التي يواجهونها.
- يوفِّر المدير البنية التحتيّة المناسبة داخل المدرسة، بالتعاون مع منظّمات المجتمع المدنيّ، مثل توفير فصول دراسيّة مُجهَّزة، ومناطق للعب والاستراحة. بالإضافة إلى توفير أماكن آمنة للطلّاب، للتجمّع والتفاعل الاجتماعيّ، حيث يقدِّم المعلّمون برامج تثقيفيّة حول السلامة والصحّة للطلّاب المُهجَّرين في المدرسة.
- يعمل المدير على بناء شراكات قويّة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلّي، لدعم الطلّاب المُهجَّرين. وتشمل هذه الشراكات تنظيم فعّاليّات تواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، لتبادل المعلومات، والتواصل دوريًّا حول تقدّم الطلّاب المُهجَّرين واحتياجاتهم.

فقدان الفرص التعليميّة

قد يكون تعليم الطلّاب المُهجَّرين متقطّعًا أو غير متكامل، نتيجة ما مرّوا به في بلادهم. وبالتالي، يحتاجون إلى برامج تعليميّة ملائمة تساعدهم على استعادة مستواهم التعليميّ، وتعويض ما فاتهم. ولكي يُعالَج هذا التحدّي، يتوجّب اتّباع الآتي:

- على المعلّمين المتخصِّصين توفير حصص تعليم إضافيّة للطلّاب المُهجَّرين، وتقديم ما فاتهم من دروس، أو توفير برامج تعليميّة مُكثّفة تساعدهم على تحسين مستواهم التعليميّ.
- يتوجّب على مُنسّقي المناهج التعليميّة البحث عن برامج ومبادرات تعليميّة متخصِّصة للطلّاب المُهجَّرين، تشمل تقديم دروس تعلّم اللغة المحلّيّة، والتعليم الأكاديميّ، وبعض مهارات التحصيل الدراسيّ.
- يوفِّر اختصاصيّو الدعم النفسيّ والاجتماعيّ للطلّاب المُهجَّرين برامج ترفيهيّة وتثقيفيّة، تساعدهم على استعادة ثقتهم بأنفسهم وبالعالم من حولهم.
- يتعاون المدير مع الأكاديميّات التربويّة التي تُسهم في توفير معلّمين مدرَّبين ومؤهّلين، قادرين على التكيّف مع الثقافات المختلفة للتعامل مع احتياجات الطلّاب المُهجَّرين، وتقديم الدعم اللازم لتحسين مستواهم التعليميّ.

صعوبة اندماج الطلّاب المُهجَّرين في البيئة الجديدة

يواجه كثير من الطلّاب، خلال التهجير، صعوبات في الاندماج، نتيجة تعرّضهم إلى تغييرات جذريّة في حياتهم، بما في ذلك ترك بلادهم، والانتقال إلى بيئات تعليميّة جديدة. وقد تكون هذه التغييرات مُرهقة ومُحبطة لهم، تجعل عمليّة الاندماج في البيئة التعليميّة الجديدة أمرًا صعبًا للغاية، إذ يضطرّون إلى تغيير لغتهم وثقافتهم. ويعدّ ذلك من أصعب التحدّيات التي يتعرّض إليها الطلّاب المُهجَّرون. لذا، قد يجدون صعوبة في التواصل مع زملائهم ومعلّميهم في الدولة المضيفة، نتيجة عدم إتقانهم اللغة المحلّيّة، فضلًا عن شعورهم بالعُزلة والغُربة، نتيجة اختلاف ثقافة الدولة المضيفة. ولتفادي ذلك، يمكن اتّباع الحلول الآتية:

- يطبّق الاختصاصيّون النفسيّون والاجتماعيّون أفضل الوسائل المُتَّبعة لتقديم المساعدات والدعم الكافيين للطلّاب المُهجَّرين؛ ممّا يُسهِم في تخفيف الضغوط النفسيّة التي يتعرّضون إليها، وسهولة تكيّفهم مع التغييرات الجديدة في حياتهم.
- يعقد المدير اجتماعات دوريّة مع المعلّمين لمناقشة تطوير الاستراتيجيّات التعليميّة بصورة مبتكرة، لمساعدة الطلّاب المُهجَّرين على استيعاب المناهج التعليميّة الجديدة.
- يقدِّم المعلّمون أنشطة تشجِّع الطلّاب المُهجَّرين على التفاعل الاجتماعيّ مع الطلّاب المحلّيّين، بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعيّة والأعمال التطوّعيّة؛ ممّا يسهم في تعزيز التفاهم والتسامح بينهم، وبناء جسور من التواصل والتعاون.

الشعور بالتمييز والعنصريّة في البيئة التعليميّة الجديدة

قد لا يتقبّل مجتمع الدول المضيفة الطلّاب المهجَّرين، فيواجهون التمييز والعنصريّة والعزلة يوميًّا داخل المدرسة. الأمر الذي يؤثِّر في صحّتهم النفسيّة وقدرتهم على التكيّف مع البيئة الجديدة. كما يؤثِّر ذلك سلبًا في أدائهم الدراسيّ،

وقدرتهم على الاندماج في المدرسة. ولمواجهة هذا التحدّي، يقع على عاتق المدرسة والمجتمعات المحلّيّة في الدول المضيفة العمل معًا لتغيير القوالب النمطيّة السلبيّة، وتعزيز القبول والتسامح والتعايش المشترك وفق الخطوات الآتية:

- يتناقش المعلّمون مع طلّابهم حول أسباب التهجير، وتأثيرها في حياة المُهجَّرين، لتعزيز فهمهم وتنمية قيم التسامح والتعاون.
- ينظِّم مسؤولو الأنشطة العامّة في المدرسة فعّاليّات وأنشطة لتعزيز التنوّع الثقافيّ، وتشجيع الاحترام والتفاهم بين الطلّاب المحلّيّين والمُهجَّرين، مثل الأعياد والمشروعات المشتركة والمناسبات الثقافيّة.
- ينسِّق المعلّمون مشروعات تطوّعيّة تجمع الطلّاب المحلّيّين والمُهجَّرين، للعمل على مشروع مشترك يعود بالفائدة على المجتمع، ممّا يساعد على بناء التعاون والصداقة بين الطلّاب، ويعزِّز الاندماج الاجتماعيّ.
- يعقد الاختصاصيّون الاجتماعيّون والنفسيّون اجتماعات وورش عمل لأولياء الأمور، لمناقشة قضايا التهجير وأثرها النفسيّ والاجتماعيّ في المُهجَّرين، ممّا يسهم في بناء الثقة، ويعزِّز فهمهم لتحدّيات المُهجَّرين.

أثر الصدمة النفسيّة التي واجهها الطلّاب المُهجَّرون

تعدّ الصدمات النفسيّة من المشكلات الخطيرة التي تستوجب الاهتمام والتدخّل الفوريّ لمعالجتها، نظرًا لكثرة آثارها المؤلمة في الطلّاب المُهجَّرين، مثل القلق والاكتئاب والإجهاد النفسيّ، وصولًا إلى اضطرابات ما بعد الصدمة؛ ممّا يضرّ بحياتهم ومستقبلهم. كما يمكن أن تؤثِّر هذه الأمور سلبًا في تحصيلهم الدراسيّ، وحياتهم اليوميّة عامّةً. وللتغلّب على هذا التحدّي، يمكن اتّباع الآتي:

- يوفِّر الاختصاصيّون النفسيّون الدعم العاطفيّ والنفسيّ للطلّاب المُهجَّرين، بتقييم احتياجاتهم النفسيّة، وتحديد المشكلات المحتملة التي يواجهونها، وتقديم الجلسات الاستشاريّة والفرديّة والجماعيّة، لمساعدتهم في التعامل مع التحدّيات النفسيّة والعاطفيّة المرتبطة بتجربتهم، كونهم مُهجَّرين، فضلًا عن مساعدتهم لتحسين مهاراتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على التكيّف مع البيئة المدرسيّة الجديدة.
- يقدِّم الاختصاصيّون الاجتماعيّون المشورة والدعم للطلّاب المُهجَّرين، ويوفِّرون المعلومات الكافية للإفادة من الخدمات المجتمعيّة المتاحة لهم، مثل التأمين الصحّيّ، والتعليم المستمرّ، وتقديم البرامج التوعويّة بتعزيز التواصل والتفاهم الثقافيّ بين الطلّاب المُهجَّرين والمجتمع المدرسيّ.

* * *

في النهاية، يجب أن ندرك قيمة التعليم كحقّ أساسيّ لكلّ إنسان، بما في ذلك الطلّاب المُهجَّرين، ومن الضروريّ توفير فرص تعليميّة ذات جودة عالية، وتوفير دعم إضافيّ للطلّاب الذين يعانون اضطرابات نفسيّة أو اجتماعيّة نتيجة التهجير.

كما يجب أن يُدرَّب أفراد المجتمع المدرسيّ الذين يعملون مع الطلّاب المُهجَّرين على وعي احتياجاتهم الخاصّة، وأن تكون لديهم المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع التحدّيات التي يواجهونها. بالإضافة إلى تعزيز التعاون بين الدول المُهجَّرين منها والدول المُهجَّرين إليها، لتوفير فرص تعليميّة أفضل للطلّاب المُهجّرين، وينبغي أن تتبنّى السياسات والإجراءات اللازمة، لضمان حقّ الطلّاب المُهجَّرين في التعليم، وتسهيل اندماجهم في النظام التعليميّ للدولة المضيفة.

ياسمين أحمد حسن
مدرّبة تخطيط استراتيجيّ
مصر

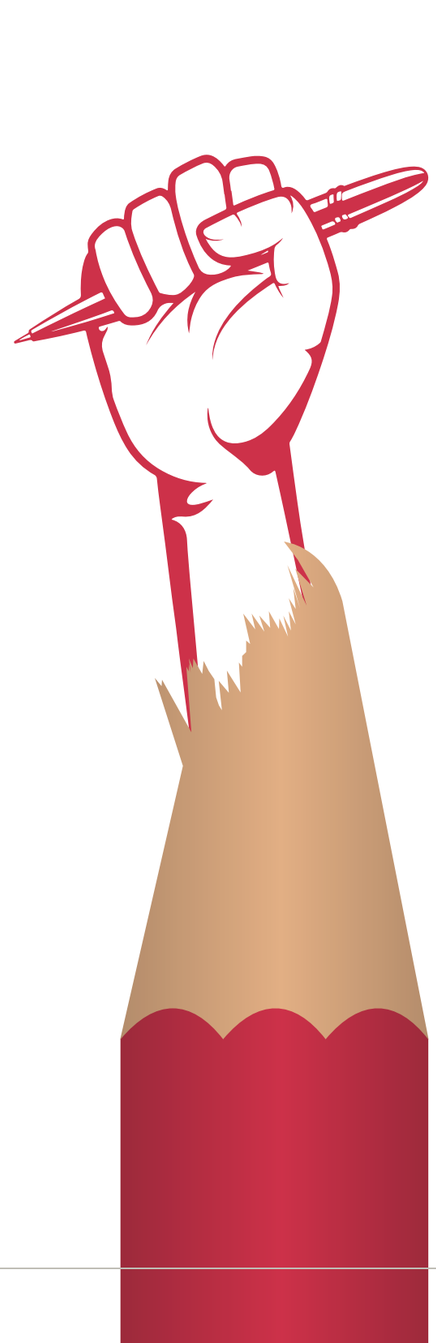
مقالات عامّة

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

مقال

التعليم التحرّريّ: نحو وعي نقديّ يتحدّى منطق القوّة والقهر

د. نضال الحاج سليمان



تُحتِّم علينا الإبادة الجماعيّة التي تتعرّض لها غزّة أن نعيد النظر في توجّهاتنا التربويّة - الاجتماعيّة، وفي النظم التعليميّة التي أسهمت في إنتاج توجّهاتنا الفكريّة، وفي دورنا وموقعنا الرمزيّ في خارطة العالم. فإبادة الفلسطينيّين الجماعيّة في غزّة، والتي تطال الأطفال والكبار والبيوت والمدارس ومعالم الحياة والتاريخ، تطرح مجموعة إشكاليّات أخلاقيّة راهنة ومستقبليّة، تتعلّق بتوجّهات التعليم وفلسفته. فالحرب على الإنسان الفلسطينيّ عامّةً، والاعتداءات على لبنان وسوريا واليمن والعراق، وما يصاحبها من خطاب كولونياليّ عالميّ وسياسات محلّيّة، تمعن في القمع والتهميش وانتهاك الحقوق، تشكّل تحديًّا أخلاقيًّا، وتحثّنا على العمل الجادّ في اتّجاه مسار تحوّليّ، ينطلق من مجالنا التربويّ ويسهم في التأسيس لتاريخ عربيّ وإنسانيّ جديد.

إيمانًا بأنّ للتعليم دورًا محوريًّا في التحوّلات الاجتماعيّة والتاريخيّة، نعرض في هذا المقال قراءة في التعليم التحرّريّ، نهجًا فكريًّا تربويًّا، وسؤالًا أخلاقيًّا نستدلّ به إلى سبل المواجهة والتحرّر الفرديّ والجمعيّ. يتوجّه المقال إلى التربويّين عامّةً في سياقات الاحتلال والاعتداءات، وأولئك الذين يواجهون انتهاكًا للحقوق الإنسانيّة المختلفة وتهميشًا وقمعًا، والذين يعملون في نظم تعليميّة تتبنّى سرديّة الاستعمار والاحتلال، وغيرها من النظم التعليميّة التنميطيّة. يناقش المقال مفهوم التعليم التحرّريّ ودوره من منظور مرتبط بالواقع والمكان والتاريخ، وهو منظور يختلف عن الأدبيّات الاستشراقيّة أو النظرة الإنقاذيّة التي غالبًا ما تتبنّى مفهوم التحويل والتغيير من وجهة نظر صناعة التنمية ذات المركزيّة الغربيّة، ويغيب عنها تاريخ الصراع والقهر في بلادنا وارتباط الاحتلال بالسلطات القمعيّة والاستغلاليّة. أمّا هذا المقال فينطلق من التعليم التحرّريّ، من ثقافة أصحاب الأرض وانتمائهم الأصيل إلى ذاكرة جمعيّة مرتبطة بالتاريخ والحاضر والمستقبل. وعليه، يهدف المقال إلى التعمّق في فهم دور التعليم التحرّريّ، وأثره في تنمية الوعي النقديّ الفرديّ والجمعيّ.

حول التعليم التحرّريّ وهدفه

التعليم التحرّريّ مصطلح مركّب يحمل في طيّاته ترابطًا بين البعد الأخلاقيّ - الإنسانيّ، والبعد السياسيّ - الاجتماعيّ، والبعد التعليميّ - التربويّ. وهو نهج فكريّ ينطلق من مبدأ تحرير الإنسان من كلّ ما يقيّد إنسانيّته، ويهدف إلى بناء عالم تسوده العدالة والمساواة والحرّيّات (Winarti, 2018). فمن منظور التربية التحرّريّة، لا انفصال بين التعليم والحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة، فضلًا عن ارتباطه الوثيق بالحياة تحت الاحتلال، وفي ظلّ الإبادة الجماعيّة والثقافيّة والاعتداءات على الإنسان والأوطان.

يهدف التعليم التحرّريّ إلى تمكين المتعلّمين من فهم الظروف السياسيّة والاجتماعيّة المحيطة بهم، بما في ذلك القدرة على إدراك دور السلطة، ومركّبات القوّة والهيمنة والسياق التاريخيّ الذي يؤثّر في مسار حياتهم، ويشكّل وعيهم وهويّتهم. فهو يعمل أساسًا على إثارة الوعي والجرأة على التفكير خارج منطق القوّة والقهر، والعمل على مواجهته وتغيير الواقع. وانطلاقًا من هذا المبدأ، يهدف التعليم التحرّريّ إلى إنتاج ثقافة بنّاءة تعبّر عن هويّة الأفراد والمجتمع وتتماهى مع أحلامهم وأساليبهم الحياتيّة والفكريّة المتجدّدة.

نظريّة باولو فريري

ارتبط التعليم التحرّريّ في الأدبيات العالميّة بالمفكّر والمعلّم البرازيليّ باولو فريري، صاحب كتاب "تعليم المقهورين" (1970) الذي دعا فيه إلى تحرير الإنسان من سلطة القهر وأدواته، بتعليم تحريريّ يطوّر الوعي والتفكير النقديّ لدى المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. ربط فريري بين التعليم وواقع القهر، ورأى التعليم سبيلًا إلى التحرير واستعادة إنسانيّة الفرد والمجتمع، وأتبع كتابه المشار إليه بسلسلة كتب شهيرة، شكّلت نهجًا تربويًّا واجتماعيًّا للمعنيّين بتعليم تحويليّ ونقديّ حقيقيّ. لم يكتفِ فريري بإظهار دور السلطة القهريّة في تدجين الإنسان ونزع إنسانيّته وتحويله إلى كائن مسلوب الإرادة، بل طوّر نظريّة متكاملة في كتبه "تعليم الوعي النقديّ"، و"بيداغوجيا الحرّيّة"، و"بيداغوجيا الأمل"، و"بيداغوجيا القلوب"، و"بيداغوجيا المناصرة" وغيرها من الكتب. فالتعليم التحرّريّ بالنسبة إليه، انتصار للإنسان وإحياء لحقوقه وحريّته في مواجهة قوى الإذلال والاستغلال. ويذكر Freire في أحد منشوراته (2020) أنّه تأثّر بالطبيب والثائر الأمميّ تشي غيفارا، وبالطبيب والأكاديميّ فرانز فانون، وبالمعلّم الثائر آميلكار كابلار الذي ثار على احتلال البرتغاليّين لبلاده غينيا بيساو، وأسّس لنظريّة تفكيك الكولونياليّة في كتابه الشهير "الوحدة والكفاح" (Freire, 1979). وهؤلاء جميعًا من روّاد حركات التحرّر الفكريّ والمقاومة المسلحة ضدّ الاستعمار في أفريقيا وأميركا اللاتينيّة، وضدّ النظام الكولونياليّ العالميّ. يؤكّد ذلك أنّ نهج التعليم التحرّريّ بالنسبة إلى فريري مسار تحرير إنسانيّ بالتعليم، وليس مجرّد طرق تدريسيّة تقنيّة.

تأثّر بمدرسة فريري العديد من المنظّرين والأكاديميّين والمعلّمين في مختلف أنحاء العالم (أمثال هنري جيرو، وبيتر ماكلارين، وعلي نوري، وسيّد مهدي سجادي). أمّا عربيًّا، فكتب

مهدي عامل (1991) عن ضرورة ربط نهضة التعليم بالتحرّر الاقتصاديّ والاجتماعيّ، واستعادة مصالح المجتمع من هيمنة السلطة السياسيّة والنظام الطبقيّ ذي الوجه المذهبيّ في لبنان. وعمل خليل السكاكيني على نشر النمط التعليميّ التشاركيّ الذي لا يختلف في جوهره عن التعليم التحرّريّ، حيث نادى باحترام عقل الطالب ومعرفته، وبناء علاقات تعليميّة تشاركيّة بين المعلّم والطالب، واستقاء المعرفة من هذا التفاعل الفكريّ. كما دعا إلى "إعزاز كرامة الطلّاب وإطلاق حريّتهم" من اليوم الأوّل لدخولهم مراكز التعلّم (الشريف، 2020). وأسهم منير فاشة (2021) في تأسيس ثقافة التعليم الأهليّ ذات التوجّهات المحلّيّة المنطلقة من مجاورة الناس والاستجابة إلى احتياجاتهم، وهي توجّهات تلتقي مع مبادئ تعليم فريري التحريريّ، إلّا أنّها تنبثق من مجتمعاتنا المحلّيّة وتاريخها وصراعها الطويل من أجل الحرّيّة والعدالة. كما نظَّر لهذا التوجّه التعليميّ عدد من الأكاديميّين والتربويّين الفلسطينيّين، أمثال قسم الحاج ومشهور البطران وساميا الديك. وكتبت قسم الحاج عن التعليم التحرّريّ في السياق الفلسطينيّ، وركّزت على "أهمّيّة تحقّق الفاعليّة بممارسة المتعلّمين التجربة النضاليّة والتحرّريّة، بدلاً من تعلّمها فحسب. وهو ما يؤدّي إلى شقّ الطريق أمام تحرير الطلبة لذواتهم، ويهيّئهم لتغيير الواقع والمشاركة في إعادة تشكيله، بما يحقِّق بدوره عمليّة التحرير الجماعيّ لأفراد المجتمع" (الحاج، 2021).

إلّا أنّ تطبيق نظريّة فريري أو بعض ملامحها، ظلّ بعيدًا عن هيكليّات التعليم النظاميّ، بنمطها المؤسساتيّ وتنظيمها التقليديّ، ولا سيّما أنّ التعليم الحديث – على رغم تطوّر توجّهات التعليم الدامج والتعاونيّ والتكامليّ وغيره– يبقى، بمجمله، مرتكِزًا إلى نظريّة التنظيم النمطيّ ذي الهيكليّات التنظيميّة التي تؤطِّر عمل المديرين والمعلّمين وتعلّم الطلّاب في إطار جامد. بالإضافة إلى أنّ منظومة التعليم النظاميّ تنسجم في غالب الأحيان مع النظام الليبيراليّ الحديث الذي ربط التعليم بنظام السوق، وحوّل النجاح في التعليم إلى نجاح قياسيّ واقتصاديّ، وسطّح الخطاب الاجتماعيّ والسياسيّ، وسلب منه مضمونه الحقوقيّ العام.

البعد التعليميّ-التربويّ

يتطلّب إعداد المعلّم للانخراط في تعليم تحرّريّ نمطًا مختلفًا قائمًا على الحرّيّة في جوهره، يمكِّنه من تخيّل علاقات حواريّة تفاعليّة وممارستها مع طلّابه، بدلًا من إعادة إنتاج علاقات هرميّة فوقيّة. وهذا يتطلّب نظرة تكامليّة إلى الطلّاب والمعلّمين، تقوم على احترام معرفة الطالب وقدراته المختلفة. يدعو فريري المعلّمين إلى الانغماس في بيئة طلّابهم، وفهم ظروفهم وتحليل واقعهم وتجاربهم، وتحويل هذه المعلومات – المستقاة من الواقع – إلى محاور ينطلقون منها في تخطيط تجارب التعلّم والدروس. وهذا يعني أنّ التعليم يبدأ من فهم الواقع الاجتماعيّ، ثمّ ينطلق منه إلى العمل في بيئة التعلّم أو الحجرة الصفّيّة، حيث يتفاعل المعلّمون مع الطلّاب في حالة بناء المعرفة، بعيدًا عن التعليم التلقينيّ "البنكيّ"، وفق نظريّة فريري. ولكي يتمكّن المعلّمون من تأدية هذا الدور، لا بدّ لهم من الانصهار في مقاربة مهنيّة وتعليميّة، تقوم على التحليل والبحث والتفكر النقديّ في مناهجهم وموادهم التعليميّة، وتحويلها إلى مواد تفاعليّة تحفِّز تفكير الطلّاب ومهاراتهم الاستكشافيّة والتحليليّة.

في هذا النمط من التعلّم التحريريّ، يرى الطلّاب في معلّميهم وزملائهم نماذج للتفكّر والوعي، ويتدرّبون على طرح الأسئلة وإثارة الإشكالات، ويفكّرون بالحلول بدل التلقّي والاكتساب المباشر. ومن شأن هذا النمط أن يكسب الطلّاب الثقة بقدرتهم على تغيير حياتهم ومجتمعاتهم إلى الأفضل، ويعلّمهم الاحترام والثقة بأفكار بعضهم، فضلًا عن الحوار والعمل التشاركيّ. وتنطبق هذه البيداغوجيا التحرّريّة كذلك على تعلّم الكبار في المجتمعات التعليميّة، وعلى نمط العلاقات والحوار والتفاعل الفكريّ الإنسانيّ بين المعلّمين والقادة، وتنتج عنها حالة من القيادة التعليميّة التشاركيّة التي تقوم على الحوار، واحترام معرفة الجميع وتوجيهها نحو تطوير تعلّم الطلبة وقدراتهم وتطوير المجتمع المدرسيّ كاملًا.

يقدِّم التعليم التحرّريّ إطارًا فكريًّا وعمليًّا لدور المعلّمين ومجالات عملهم التدريسيّة والتقييميّة والرعائيّة، حيث يختلف عن قوالب أنماط التعليم والتعلّم الجاهزة ووصفاتها. فهو إطار فكريّ يحفِّز المعلّمين على التفكير بالواقع التربويّ والاجتماعيّ، ويتطلّب جهدًا فكريًّا، لتفكيك البنى التعليميّة المدرسيّة، وسياسات التعليم والمناهج وإنتاج المعرفة التي باتت تنضوي بمجملها على رسائل وسرديّات استعماريّة ورأسماليّة استغلاليّة. بيد أنّ هذا التفكيك لا يتوقّف عند حالة الوعي والإدراك، بل يعمل باتّجاه التحوّل الاجتماعيّ بالتكامل بين العمل التعليميّ والثقافة المحلّيّة والحركات الاجتماعيّة. فالعمل نحو التحوّل الاجتماعيّ، بممارسات التعليم اليوميّة، يشمل ابتكار أدوات بديلة، واستحضار مصطلحات وطرائق أصيلة، وسرديّات شعبيّة تعبِّر عن تاريخ المجتمع واحتياجات الطلّاب، وتساعدهم في تخيّل حياتهم خارج قالب القمع والإفقار والاحتلال. تقول شايستا باتيل، أستاذة قسم الدراسات الإسلاميّة النقديّة في جامعة كاليفورنيا، إنّ التعليم التحرّريّ الذي يهدف فعلًا إلى نزع السيطرة الاستعماريّة الفكريّة من مناهجنا وطرق تدريسنا، لا ينحصر حدوثه بالتركيز على تفكيك النهج الاستعماريّ ونقد

البنية المعرفيّة والسرديّات الناتجة عنها، حتّى لو كنّا نتحدّث عن ثقافة التعاطف والتعويض وجبر الضرر، لأنّ ذلك يجعله مركزيًّا في تفكيرنا وعملنا. فالتعليم التحرّريّ لا يجدي إلّا عندما ننطلق من ثقافة المواجهة ونستعيد السرديّات المحلّيّة والمصطلحات المتعلّقة بالأرض والحياة والمستقبل والبناء عليها (Patel, 2021).

البعد الأخلاقيّ والسياسيّ

تعدّ مقولة هنري جيرو "التعليم مسألة سياسيّة" عنصرًا جوهريًّا في فلسفة التعليم التحرّريّ، فهي ليست بيداغوجيا فحسب، بل بيداغوجيا تحرّريّة، كونها تناصر المقهورين في مواجهة القهر، وتنتصر للإنسان المقهور في كلّ مكان وزمان. إلّا أنّ هذه المقولة، تحديدًا، تصلح لتكون محكًّا يُطرَح به سؤال حول مبادئ جيرو نفسه الذي لم يتّخذ موقفًا مناصرًا للإنسان الفلسطينيّ، بل سقط في ازدواجيّة المعايير واختار ألّا يلحظ إبادة جماعيّة وتاريخيّة لشعب بأكمله، وكأنّ نظريّته النقديّة أُنتِجت من أجل الاستهلاك الأكاديميّ، وغاب عنها السؤال الأخلاقيّ والسياسيّ. فالتعليم التحرّريّ يستهدف كلّ أنواع القهر والظلم من دون استثناء، ويؤمن بقدرة الإنسان على تحرير نفسه وتحرير المجتمع والعالم. لذلك، لا يعفي الانغماس في مهمّات التعليم التقنيّ، رغم أهميّتها، المعلّمين والعاملين في سلك التعليم عامّة من الانتباه لمعالم القهر المختلفة والمتناثرة (الخفية منها والظاهرة) في مجتمع المدرسة وخارجها، بل يشجِّع الطلّاب على التفكّر بالمعاناة، كإشكاليّات تمسّ حياتهم وحقوقهم الفرديّة والجماعيّة. يتخطّى هذا المبدأ الأذى الناجم عن الحرب إلى جميع مظاهر العنف والتهميش التي تطال مختلف الفئات الاجتماعيّة وتنتهك إنسانيّتهم.

* * *

يطرح هذا التوجّه التعليميّ مفهوم المناصرة مبدأً أخلاقيًّا وإنسانيًّا قبل أن يكون سياسيًّا، ولا سيّما على وقع إبادة جماعيّة وحرب على الإنسان الفلسطينيّ تستهدف أرضه وجسده وتاريخه وأحلامه. ففي هذه المرحلة المفصليّة من التاريخ العربيّ والإنسانيّ، يقتضي الفكر النقديّ والتحرّريّ استنباط الدروس وإعادة النظر في الدور والمسؤوليّة التربويّة من منطلق أخلاقيّ وسياسيّ. فبيداغوجيا المناصرة في منظور فريري التعليميّ تنطلق من الحبّ كقيمة إنسانيّة سامية ومرتبطة بالعمل مع الآخرين، لحين استعادة المقهورين حقوقهم الإنسانيّة الكاملة. والمناصرة – كما العدالة – لا تأتي من مستوى الأفكار وحدها، بل تتطلّب عملًا جادًّا وجهدًا متناسقًا (Freire, 1994). وعليه، فالتعليم التحرّريّ في جوهره، بيداغوجيا أخلاقيّة تستند في مشروعيّتها إلى حقوق المقهورين وسرديّتهم، لا إلى سلطات دوليّة وأطر قانونيّة خاوية.

د. نضال الحاج سليمان
باحثة في مجال سوسيولوجيا التعليم والقيادة والعدالة الاجتماعيّة
لبنان

المراجع

- الحاج، قسم. (2021). ماذا يعني التعليم التحرّريّ في مجتمع فلسطينيّ مستعمَر؟ *مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة*. https://www.palestine-studies.org/ar/node/1650913
- عامل، مهدي. (1991). *في قضايا التربية والسياسة التعليميّة*. دار الفارابي.
- العطيّات، ابتسام. (2021). محاورة مع ابتسام العطيّات. *منهجيّات*. https://www.manhajiyat.com/ar/محاورة-مع-ابتسام-العطيّات/محاورة
- الشريف، ماهر. (2020). كيف تصوّر خليل السكاكيني نظام التربية والتعليم الحديثين؟ *مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة*. https://www.palestine-studies.org/ar/node/1650853
- فاشة، منير. (2021). محاورة مع منير فاشة. *منهجيّات*.

- Cabral, A. (1979). *Unity and struggle: speeches and writings*. Monthly Review Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Freire, P. (2020). South African freedom fighter Amílcar Cabral: Pedagogue of the revolution. In Sheila Macrine. *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibility*. pp. 159-181. Palgrave.
- Patel, S. A. (2021, March). Talking complicity, breathing coloniality: Interrogating settler-centric pedagogy of teaching about white settler colonialism. *Journal of Curriculum and Pedagogy. 19*(3), 211–230. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15505170.2020.1871450
- Winarti, E. (2018). Emancipatory Education and the Preparation of Future Teachers. *On the horizon. 26*(2).113–121. https://www.ingentaconnect.com/content/mcb/274/2018/00000026/00000002/art00006

مقال

من التعلّم عن الحياة إلى التعلّم للحياة

ولید إمبارك

يقال: تمنحك الطفولة الوقت والطاقة، من دون مال؛ وتمنحك مرحلة البلوغ المال والطاقة، من دون وقت؛ أمّا الشيخوخة فتمنحك الوقت والمال، من دون طاقة. ألم نكن سعداء وراضين أيّام دراستنا، حتّى مع القليل من المال والخيارات المحدودة للغاية، وكلّ الضغوط من حولنا؟ ما الذي يحجب عنّا السعادة الآن؟ وكيف لنا أن نجمع ما حصّلناه من مال مثلًا، أو ما حصّلناه من معلومات ومعارف لنعيش الحياة ونحن نفهمها؟ وهل علينا أن نتمدرس لنتعايش مع الآخر؟

التعلّم بين المدرسة والحياة

كان التعليم جزءًا رئيسًا من التنمية البشريّة لعدّة قرون، وما زال يؤدّي دورًا مهمًّا في مجتمعنا اليوم. في حين أنّ هناك طرقًا لا حصر لها للوصول إلى المعلومات واكتساب المعرفة خارج المؤسّسات التعليميّة التقليديّة، الأمر الذي يحيلنا إلى التساؤل عن جدوى المدرسة في ظلّ غياب أهمّ مبدأ ترشّحه جميع فلسفات المدارس، وهو التعلّم من أجل الحياة.

إذا أردنا إجابة قاطعة، سنقول: لا توفِّر المؤسّسات التعليميّة مفتاح النجاح، ولا نقطة انطلاق للمستقبل، ناهيك عن محكّ جدارة الفرد أو قيمته. يعتمد النجاح الاجتماعيّ على النسيج العلائقيّ الذي يتطوّر فيه الجميع؛ فالمدارس تعلّم فنّ التفاعل، ولكن إلى أي مدى تكون هذه الإجابة صحيحة؟ وهل يعني ذلك أن نتخلّى عن المدرسة ونتبع أنماط تمدرس جديدة، كالتمدرس من البيت، مثلما تفعل بعض الدول الأوروبيّة؟

من المهمّ أن يتفاعل الطلّاب في المدرسة، حيث يسمعون وجهات نظر وأفكار مختلفة، ويتعلّمون أنّ الحياة موجودة خارج فقّاعتهم الصغيرة. التفاعل الاجتماعيّ نفسه صعب، ولكنّه مهمّ في الحياة، لأنّه عليك أن تتعلّم التفاعل مع الآخرين. والطلّاب الذين لا ينشئون روابط اتّصال وشراكة مع الآخرين يواجهون صعوبات في العالم الحقيقيّ.

علينا أن نقرأ الكثير ممّا نتعلّمه في المدرسة، إذ نتعلّمه لننجح في المدرسة. وعلى العكس من ذلك، هناك الكثير من الأشياء المفيدة في الحياة التي لا نتعلّمها في المنهج الدراسيّ، ومع ذلك، يبقى هدف المدرسة إعداد الطلّاب للحياة، من أجل الحياة الواقعيّة.

من الناحية النظريّة، يجب أن تستعدّ المدرسة للحياة، وهذا أمر لا يختلف فيه اثنان. لكنّ السؤال الذي اختُلِف حوله هو كيف تحقّق المدرسة هذا الهدف؟ وما الذي تحتاج إليه لتلائم الحياة الواقعيّة؟ وفي خطّ هذا البحث، هناك سؤال مطروح منذ مئات السنين: هل يجب أن ننقل المعرفة النظريّة أم المعرفة العمليّة؟ فتلك رؤية مزدوجة تعارض فيها النظريّةُ التطبيقَ.

يعدّ الفلاسفة القدماء التعلّم نوعًا من تسلسل هرميّ اجتماعيّ، حيث المعرفة الرسميّة والوصول إلى العقل والتفكير امتياز، لأنّ التعلّم يستغرق وقتًا. الكلمة اليونانيّة Scholé التي اشتُق اسم المدرسة منها تعني الكسل والخمول. فمن الواضح أنّ الذين يدرسون يجب ألّا يكونوا نبلاءً ورهبانًا. فماذا يتعلّمون بالضبط في هذه الدراسات؟ من العصور القديمة إلى العصور الوسطى، وهي الفترة الزمنيّة التي تمتد من سقوط الإمبراطورية الرومانيّة الغربيّة سنة 476 م، أي عصر النهضة في القرن الرابع عشر، يظلّ البرنامج كما هو: سبعة تخصّصات تسمّى «الفنون الحرّة»، تشمل أربعة إلزاميّة هي مواضيع القواعد والبلاغة والحساب، وكذلك الموسيقى. وباقي التخصّصات تُسمّى الحرف اليدويّة، مثل صناعة الفخّار أو الزراعة المرتبطة بالمادّة، والفنون الميكانيكيّة، وكانت تعتبر معارف مشروعة لكن غير إلزاميّة. ولكن، بمرور الوقت، لم تعد هذه القراءة التي تشجّع على الكسل وعدم الالتزام ذات صلة، لأنّ المدرسة باتت تتبنّى مناهج أخرى، وتقدّم أدوارًا جديدة يمكن أن تمنحها نورها وقيمتها.

المدرسة مكان رائع للتعرّف إلى الحياة، حيث تُستَخلَص دروس العلوم والرياضيّات والتكنولوجيا والفنّ واللغات والعديد من الدروس الأخرى من الحياة، ومن المواقف التي نعبرها في رحلتنا. هذا واضح، ولا يمكن لأحد إنكاره. ومع ذلك، جميع هذه التعلّمات وعمليّات الحفظ والممارسة والتمارين العقليّة لن تكون مفيدة إلّا عندما يكرّرها الطالب في تجربته، ويجعلها أدوات لإعادة استخدام المهارات الاجتماعيّة وتفاعله مع الآخر. ذلك هو الفنّ الذي يجب تطويره واعتماده في مدارس العالم كلّها، لأنّه الضامن الوحيد للتعلّم الصحّيّ والصحيح والمفيد.

دور المدرسة الحديث ومهارات التعلّم الحياتيّة

أثّرت أساليب التعليم الحديث، ولا سيّما في المرحلة الابتدائيّة، كثيرًا في علم التربية. فالفصول الخضراء، والحرف اليدويّة، والأعمال الجماعيّة... كلّها جزء من تراث التعليم الحديث. لكن، على مستوى النظام، لم يتغيّر تنظيم التعليم العام كثيرًا، باستثناء بعض المدارس التجريبيّة، مثل المدرسة الثانويّة التجريبيّة في هيروفيل سانت كلير، والتي تأسّست سنة 1982. في هذه المدرسة التي تدار ذاتيًّا، يتابع الطلّاب الدورات التقليديّة، لكنّهم يتعلّمون كذلك العيش في المجتمع، والمشاركة في الحياة الاجتماعيّة لمدرستهم مشاركةً يوميّةً، بمساعدة الأسرة، فضلًا عن المشاركة في القرارات.

في الواقع، تعلّمنا المدرسة أكثر من المعارف النظريّة الكلاسيكيّة، إذ تعلّمنا فنّ اكتشاف ذواتنا، أو الالتزام بالأطعمة الصحّيّة، أو مهارة حلّ المشكلات، أو تقنيّات الإصغاء والتعاطف، أو بناء الشخصيّة، وغيرها من المهارات الحياتيّة التي يمكن للمجتمع أن يتطوّر نحو اتّجاه أكثر إيجابيّة في جيل واحد فقط. المدرسة كذلك مكان للقاء الآخرين، حيث تختبر الحياة في المجتمع، فتتبادل مع غير أفراد عائلتك وأصدقائك الأحاديث وتتعاون معهم في إنجاز المهمّات. ففي المدرسة، تتعلّم احترام الآخرين، بغضّ النظر عن لون بشرتهم أو دينهم. إنّه التعايش السلميّ المبنيّ على احترام الاختلاف وتقبّله. بالإضافة إلى ذلك، تتعلّم النقاش، وتشكِّل رأيك الخاصّ، لتصبح بالغًا مسؤولاً، فضلًا عن بنائك الصداقات هناك، حيث تشجّع المدرسة جهودك وثقتك بنفسك واستقلاليّتك. ويلخّص Jacquard (1999, p.66) هذا التعلّم بقوله: "دور المدرسة دمجُ رجل صغير في المجتمع البشريّ، لتحويل الفرد إلى شخص. دعونا نكرّر: التعليم إخراجُ الشخص من نفسه، وجعله موجودًا في التبادلات التي يعيشها مع الآخرين".

ومن هنا، تتوقّع بعض الدراسات أنّ 40٪ على الأقلّ من الوظائف

التي ستظهر في الخمس عشرة سنة القادمة غير موجودة بعد. وعليه، ألا يجب أن تتطوّر المعارف أيضًا، جنبًا إلى جنب مع بيئتها؟

يحدّد Robinson (2015)، خبير أكاديميّ ومحاضر في الفنّ والتعليم، ثماني مهارات رئيسة يجب أن تزرعها المدرسة لمساعدة الطلّاب على النجاح في الحياة. تسلّط رؤية مدرسة Robinson الضوء على الجانب الإبداعيّ للأطفال، وتذكّرهم بأنّ المدرسة رحلة طويلة بالنسبة إليهم. وتتمثّل هذه المهارات بالآتي:

1. الفضول: تعلّم طرح الأسئلة، واستكشاف سير عمل العالم، من أجل نيل الرغبة في التعلّم والتطوّر طوال الحياة.
2. الإبداع: القدرة على توليد أفكار جديدة ووضعها موضع التنفيذ، حتّى يتمكّن الجميع من خلق حياة تشبهه.
3. التفكير الناقد: تعلّم تحليل المعلومات والأفكار، وتطوير الحجج، من أجل بناء تصوّرات المرء عن العالم.
4. الاتّصال: القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بقوّة واضحة، بقنوات مختلفة، للحفاظ على علاقات صحّيّة وبنّاءة.
5. التعاون: القدرة على العمل البنّاء مع الآخرين، من أجل تنمية التعاون المتبادل والتضامن.
6. التعاطف: القدرة على فهم شعور الآخرين بلطف، ومساعدة المحتاجين إليك.
7. الصفاء: تعلّم التواصل مع داخلك وتجربة شعور الانسجام والتوازن
8. المواطنة: القدرة على فهم العالم من حولك والمشاركة البنّاءة في المجتمع.

* * *

نفهم من هذه القراءة لدور المدرسة أنّ الأولويّات التي تقوم عليها المؤسّسة التعليميّة، تكمن في تعلّم المعادلات الرياضيّة لترويض حياة الطالب اليوميّة على نحو أفضل. وتعلّم اللغات لمواجهة جهله والنجاح في اتّصالاته مع الآخرين، والتعمّق في سيرة الأدباء الذاتيّة لمعرفة كيفيّة توليد إبداعهم، ليحفّز ذلك إبداعه الشخصيّ ويطلق العنان لطاقته ومواهبه المخفيّة. والاستماع إلى الموسيقى المختلفة وممارستها لفهم حياة الناس مثلما ولدت موسيقى الجاز في أمريكا السوداء، ولقراءة التاريخ وفهم التحوّلات والتغيّرات المختلفة. وفي النهاية، مناقشة علم النفس لفهم مزاج أقرانه، والتعرّف إلى التقنيّات الجديدة، من ديجيتال وغيرها، حتّى لا يشعر بالعجز وعدم مسايرة التقدّم.

وعليه، فالمبدأ بسيط: ما هو غير مفيد للحياة ليس مفيدًا أبدًا في المدرسة.

وليد إمبارك
معلّم مادّة اللغة الفرنسيّة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة، ودكتور في علم النفس التربويّ
تونس/ قطر

المراجع

- Jacquard, Albert. (1999). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes.* Québec-Livres.
- Robinson, Ken. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education.* playback.

مقال

بوصلة التفكير:
فهم الممارسات التربويّة في ضوء نظريّة في علم الدماغ

هنادي هاني نصرالله

أين تجد نفسك الآن؟ وما إمكانيّاتك؟ وما الأهداف التي تناسبك؟ وكيف تصل إليها بأقصر الطرق؟ اكتشف ذاتك وانطلق نحو المستقبل برؤية.

ليست هذه السطور إعلانًا ترويجيًّا لإحدى ورشات العمل "السحريَّة"، وليست مقدِّمة لكتاب يغيِّر حياتك بعد قراءته. فإذًا، ما قصّة هذه السطور؟ أدعوكم إلى اكتشاف ذلك في هذا المقال.

بين الأبحاث التربويّة والأبحاث العصبيّة

تركِّز الأبحاث التربويّة الحديثة على الدماغ، من حيث تركيبته والعوامل المؤثِّرة فيه، فضلًا عن تأثير الأفكار في المشاعر والانفعالات وتأثّرها بها. يهدف هذا التركيز إلى الربط بين العلوم العصبيّة والأساليب التربويّة المختلفة، بغية الوصول إلى بيئة تعلّميّة وتعليميّة فضلى، تمكِّن المتعلِّم والمعلِّم، على حدّ سواء، من تحقيق أفضل ما لديهما من إمكانات.

يُعرَّف علم الأعصاب التربويّ بأنَّه مجال بحثيّ متشعِّب الاختصاصات، محوره الأساس تطويع المعارف المسؤولة عن وظائف الدماغ لحلِّ المشكلات التعليميّة داخل الفصول الدراسيّة. ويعتبر ماسون أنّ هدف علم الأعصاب التربويّ إنشاء جسر بين وظائف الدماغ المختلفة والآليّات المرتبطة بالتعلّم والتعليم. يعني ذلك تحويل نتائج الأبحاث حول آليّات التعلّم العصبيّة إلى ممارسات سلوكيّة تعليميّة. وتضمّ عمليّة التحويل الركائز الآتية: التنظيم السلوكيّ، واتّخاذ القرار، والتحفيز، والتفكير، والوعي الأخلاقيّ (بو عنان، ومحجوبة، 2023).

إطلالة تاريخيّة على الاكتشافات الدماغيّة

- اكتشف عالم نفس الأعصاب الأميركيّ روجر بيري سنة 1960 أنّ لكلّ من نصفيّ الدماغ الأيمن والأيسر عملًا خاصًّا به (Pearce، 2019).
- توالت بعدها أبحاث الدماغ، ليعلن العالم بول ماكلين نظريَّة الدماغ الثلاثيّ سنة 1990، حيث اقترح أنّ دماغ الإنسان مقسَّم إلى ثلاثة أدمغة: دماغ الزواحف، والدماغ الحوفي أو الدماغ العاطفيّ، والدماغ العقلانيّ أو القشرة المخّيّة الحديثة (Mallerup, 2019).
- بعد ذلك، دمج الباحث وليم هيرمان، اكتشاف سبيري مع نظريَّة ماكلين، ليصبح أب "تكنولوجيا السيطرة الدماغيّة"، أو ما يُعرَف بـ"الهيمنة الدماغيَّة"، أو "بوصلة التفكير"، أو "نظريَّة الدماغ الكلّيّ" (Hermann, 2000).

نظريّة أقسام الدماغ عند هيرمان

يقسِّم هيرمان الدماغ إلى أربعة أقسام، نبدأ بالقسم العلويّ من جهة اليسار، ثمّ نكمل بعكس اتّجاه عقارب الساعة، الدماغ الأيسر العلويّ (The left cerebral brain)، والدماغ الأيسر السفليّ (The left limbic brain)، والدماغ الأيمن السفليّ (The right limbic brain) والدماغ الأيمن العلويّ (The right cerebral brain). ثمّ يوسم هيرمان كلّ دماغ من هذه الأدمغة الأربعة بنمط من أنماط الشخصيّة: نمط تفكير الدماغ الأيسر العلويّ، وهو نمط موضوعيّ (أسماه النمط A)، ونمط تفكير الدماغ الأيسر السفليّ، وهو نمط تنفيذيّ (أسماه النمط B)، ونمط تفكير الدماغ الأيمن السفليّ، وهو نمط مشاعريّ (أسماه النمط C)، ونمط تفكير الدماغ الأيمن العلويّ، وهو نمط إبداعيّ (أسماه النمط D).

وبعد ربطه بين أجزاء الدماغ وأنماط الشخصيّة، ينتقل هيرمان إلى تحديد سمات كلّ نمط من هذه الأنماط الأربعة:

- يتّصف النمط الموضوعيّ "A" بمعالجة المشكلات، استنادًا إلى المنطق والعقلانيّة والدقّة، حيث يفضِّل التعامل مع الأرقام ويميل إلى تحليل الأفكار، بعيدًا عن العاطفة.
- يتّصف النمط التنفيذيّ "B" بتفضيله الطرق التقليديّة في التفكير، وهو منظَّم ومتسلسل، ويفضِّل الاستقرار والروتين على المخاطرة والمغامرة. كما يميل إلى إنجاز المهمّات في الوقت المحدّد مع اهتمامه بتفاصيل الأشياء.
- يتّصف النمط المشاعريّ "C" بالتعاطف مع مَن حوله، بالإضافة إلى امتلاكه قدراتٍ مرتفعةً على التواصل. وبالتالي، يعالج هذا النمط المشكلات استنادًا إلى العاطفة، وليس إلى المنطق (كما يفعل النمط A). كما يتحمَّس مع الأفكار الجديدة ويستمتع بالتفاعل مع المحيطين به.
- يتّصف النمط الإبداعيّ "D" بإدراكه للصُوَر إدراكًا كليًّا، وهو بالتالي غير معنيّ بالتفاصيل. لدى هذا النمط قدرة عالية على إعادة ترتيب الأفكار وربطها مع بضعها بطرق غير مألوفة. كما لديه قدرة عالية على التخيُّل والتخطيط الاستراتيجيّ، بالرغم من عدم ميله إلى الالتزام بالقوانين (Hermann, 2000).

تحديد نمط الشخصيّة وفق نظريّة هيرمان

يعلن هيرمان أنّ كلّ واحد منّا يمتلك هذه الأنماط الأربعة مجتمعة، ولكن يغلب نمط واحد، أو نمطان، على الشخصيّة. ولتحديد هذا النمط الغالب، يكون على الفرد الإجابة عن عدّة أسئلة بنعم أو لا، مع التركيز على ضرورة الإجابة عن الأسئلة من دون تفكير دقيق، بل الإجابة تلقائيًّا حالما يفهم المفحوص السؤال (كلّ سؤال مصنَّف وفق واحد من الأنماط الأربعة). وبعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة كلّها، يجمع الأسئلة التي أجاب عنها بـ "نعم" ويضع المجموع في جدول مخصَّص لذلك، ثمّ يضع، في مرحلة لاحقة، هذه المجاميع في مخطَّط مخصَّص لذلك، ليكتشف الشخص المفحوص النمطَ الغالب لديه (Hermann, 2000).

يشدِّد المهتمّون على أنّ اختبار "بوصلة التفكير" (اختبار هيرمان) ليس اختبارًا للذكاء، أو مقياسًا للجدارة أو المزاج، وإنّما مقياس تفضيلات طريقة التفكير وأنماط معالجة المعلومات. وبالتالي، لا يوجد نمط جيِّد ونمط سيّئ، بل مساعِد للفرد لاكتشاف ذاته وفهم الآخرين، واكتشاف ما يناسبه وما لا يناسبه، فضلًا عن أسباب نجاحه وأسباب فشله في مجال ما.

أوجه الإفادة من النظريّة في المجال التربويّ وأمثلة عليها

تتحقّق الإفادة من نظريّة هيرمان في المجال التربويّ على عدّة مستويات:

- وضع الشخص المناسب في المكان المناسب داخل المؤسّسة التعليميّة، بالمواءمة بين أنماط شخصيّة الفرد والمهمّات التي تتطلّبها صفته الوظيفيّة.
- العلاقات المهنيّة بين الموظّفين والمعلّمين المنتسبين إلى المؤسّسة التعليميّة.
- تطوير الأساليب التعليميّة التي يتّبعها الطلّاب بما يتناسب مع أنماط تعلّمهم.
- مساعدة الطلّاب على اتّباع وسائل التعلّم التي تناسب أنماط شخصيّاتهم.

وفي هذا السياق، يذكر قسيم الهيلات (2015) في كتابه "مقياس هيرمان لأنماط التفكير" عدّة أمثلة توضيحيّة، نذكر منها ثلاثة:

المثال الأوّل

لينا وسلمى ولارين، ثلاث طالبات متفوّقات يدرسن في مدرسة واحدة، ويُرشَّحن للالتحاق بمدرسة اليوبيل في عمان (مدرسة ثانويّة تقدِّم برنامجًا تعليميًّا متكاملًا ومتوازنًا للطلبة الموهوبين والمتفوّقين أكاديميًّا). تُقبَل الطالبات الثلاث في مدرسة "اليوبيل"، ولكنّ كلّ واحدة منهن تفضِّل معلّمة أثناء دراستها، بالاستناد إلى عوامل مختلفة: تفضِّل لينا معلّمة اللغة العربيّة لأسلوبها المعتمِد على الدقّة والتسلسل المنظَّم، في حين تفضِّل سلمى معلّمة العلوم لأسلوب تدريسها المبنيّ على العاطفة واحترام الآخرين، أمّا لارين فتفضِّل معلّمة الفنون لارتكاز مادّتها على الإبداع. بعد إنهائهنّ المرحلة المدرسيّة وارتيادهنّ الجامعة، اختارت لينا تخصّص المحاماة، لأنّها تحبّ العمل المنظَّم ولا تحبّ الخروج عن النصّ، بينما اختارت سلمى تخصّص الطبّ، انطلاقًا من حبّها الأعمال الإنسانيّة ومساعدة الآخرين، أمّا لارين فاختارت تخصّص هندسة العمارة لحبّها الرسم والخيال والإبداع، بعيدًا عن الروتين والقوانين الصارمة. (قسيم الهيلات، 2015).

يظهِر هذا المثال الترابط بين أنماط الشخصيّة وتفضيل الطلّاب أسلوب تدريس دون آخر. كما يبيّن الترابط بين هذه الأنماط واختيار الطلّاب تخصّصاتهم الجامعيّة، بالرغم من مشاركتهم القدرات العقليّة ذاتها.

المثال الثاني

آلاء طالبة موهوبة في كتابة الشعر، وهي حتمًا تتمتّع بخيال خصب ولغة غنيّة، وهي طالبة دراسات عليا في الجامعة، وهي تتابع مساق القياس والتقويم. البارز في حالة آلاء أنّها أخفقت مرارًا في هذا المساق، رغم موهبتها في كتابة الشعر، ورغم محاولاتها المتكرّرة للنجاح فيه. وتبرِّرُ آلاء حالها بالقول: "أنا أدرس بطريقة شموليّة والمدرِّس يهتمّ بالتفاصيل الدقيقة والحقائق. المدرِّس يركِّز على الأرقام وأنا لا أحبّ التعاملَ مع الأرقام. المدرِّس يستهلك 90% من وقت الحصّة بغية الشرح، من دون فسح المجال لمشاركات الطالبات والطلّاب وأنا أحبّ أن أشارك. المدرِّس ينظر إليّ على أنّني في قمّة الغباء وأنا أنظر إلى نفسي على أنّني في قمّة الإبداع" (قسيم الهيلات، 2015).

يُظهِر هذا المثال أنّ سبب فشل بعض الطلّاب قد يُردّ أحيانًا إلى عدم التطابق بين نمط المتعلِّم والنمط المتَّبع في التعليم.

بالإضافة إلى طبيعة المساق المطلوب من المتعلِّم اكتسابه. وهنا أطرح التساؤلات الآتية: هل من الصواب أن يعزي المتعلِّم سبب فشله إلى نمط شخصيّته، وإلى ما يحبّ وما لا يحبّ؟ ألا يتوجَّب على المتعلِّم أن يبذل الجهد المطلوب إليه، متخطّيًا ما يحبّ وما لا يحبّ، باعتبار أنّ المساقات التعلّميّة غير الاختياريّة مراحل مؤقّتة للعبور إلى ما يحبّ؟ ألا يتحمَّل المعلّم مسؤوليّة تكييف أنماط تعليمه لتناسب أنماط شخصيّات المتعلِّمين المختلفة؟

المثال الثالث

وليد طالب مجتهد، كان يُعرَف بحبّه تعلّم العلوم، ولكنّه بدأ ينفر من مادّة الفيزياء عند انتقاله إلى مدرسة جديدة. تسرّب وليد من المدرسة وأصبح ميكانيكيًّا مشهورًا في منطقته. توالت الأيّام ليأتي معلّم الفيزياء ليصلح سيّارته، ويكتشف أنّ الميكانيكي المشهور هو ذاته الطالب "الكسول" و"الغبيّ" الذي كان يعلِّمه منذ ستّ سنوات. وبعد انصراف المعلّم، دار نقاش بين وليد وصاحب المحلّ الذي يعمل عنده، فأعلن وليد أنّ فشله في الفيزياء مردّه إلى تركيز المعلّم على الجانب النظريّ من دون ربط المعارف بالتطبيقات العمليّة، بينما كان وليد يفضِّل التعلّم بالتجارب العمليّة والتطبيقيّة (قسيم الهيلات، 2015).

يظهر لنا هذا المثال أهميّة ربط المعارف مع التطبيقات الحياتيّة والعمليّة، إذ قد يؤدّي عدم تحقيق هذا الربط إلى فشل بعض الطلّاب في مسيرة اكتسابهم المعارف والمهارات المطلوبة.

هنادي هاني نصرالله
كاتبة ومعلِّمة كيمياء وعلوم حياة
لبنان

وكم من معلومةٍ توضَّحت بتحويلها من المجرَّد إلى المحسوس، وكم من طالب أبدع عند اكتشافه أهمّيّة المعلومة التي تُعرَض أمامه!

* * *

ختامًا، نقول إنّ اختبار هيرمان لا يمثّل، بالطبع، الحلّ السحريّ لمشكلات التعليم كلّها، إذ لا توجد وصفة سحريّة يمكنها القضاء على المشكلات التربويّة دفعةً واحدة، بل يتوجّب على التربويّ تجربة هذا الاختبار على طلّابه والعمل على الإفادة من نتائجه. فما ينجح مع طالب قد لا ينجح مع آخر. ولكن، ألفتُ نظرَكم إلى أهمّيّة هذا الاختبار وانتشاره في الأوساط التربويّة والمهتمّين بالعلوم العصبيّة والدماغيّة، حتّى إنّه يُروَّج له أداةً سحريّةً لحلّ مشكلات الفرد.

وعليه، أدعوكم إلى تجربة اختبار مقياس هيرمان لأنماط التفكير، ومشاركة مدى تطابق نتيجته على شخصيّاتكم وسماتكم: هل كان إجراء الاختبار مفيدًا لكم؟ هل أضاف معرفةً عن ذواتِكم؟ هل وسّع دائرة إدراككم ذواتكم والمحيطين بكم؟ هل لمستم واقعيّة الاختبار أم لاحظتم العكس؟

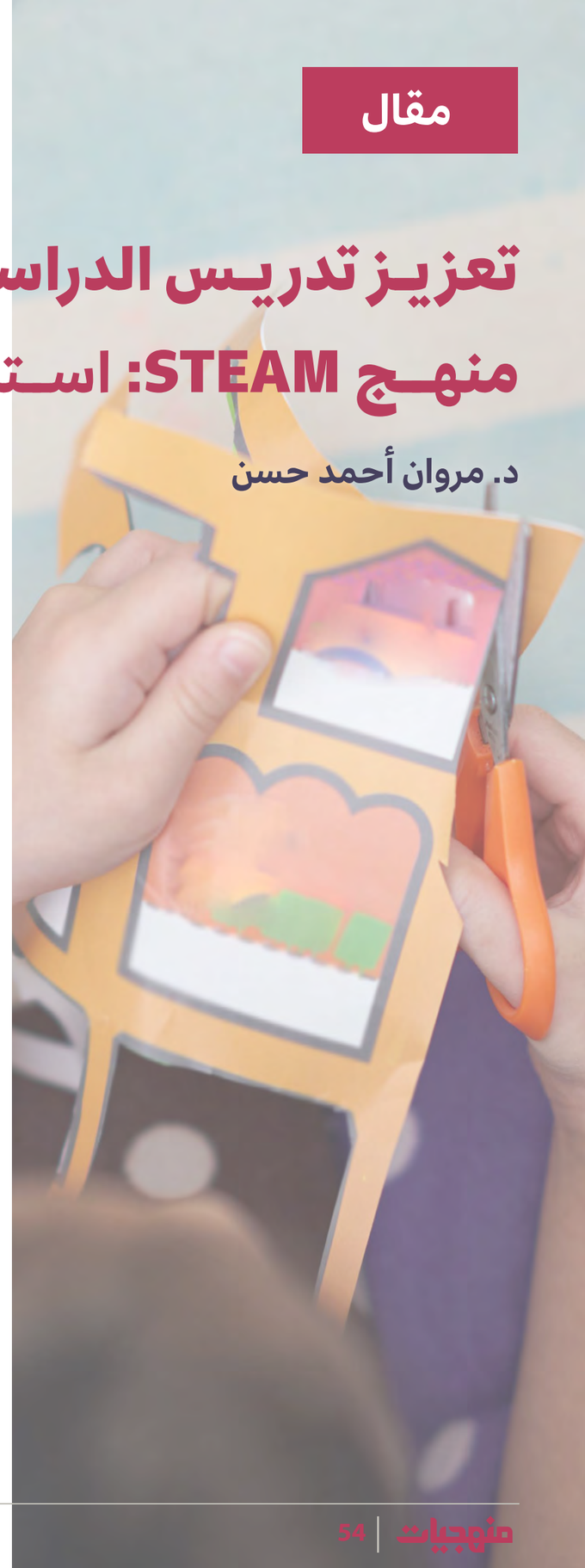
المراجع

- بو عنان، أحمد، ومحجوبة، بوشيت. (2023). *علم الأعصاب التربويّ: مسار التأسيس ورهان التخصُّص*. المجلّة الأمريكيّة الدوليّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- قسيم الهيلات، مصطفى. (2015). *مقياس هيرمان لأنماط التفكير*. مركز ديبونو لتعليم الفكر.
- Hermann, Ned. (2000). *The Theory Behind the HBDI and Whole Brain Technology.* https://heikejordan.de/artikel/TheTheoryBehindHBDI.pdf
- Mallerup, J. (2019). *Connecting Emotional intelligence to Leadership.* https://www.alp-network.org/wp-content/uploads/2020/02/conneqt_booklet_web.pdf
- Pearce, JMS. (2019, April). The “split brain” and Roger Wolcott Sperry (1913–1994). *Revue Neurologique*. 175 (4). 217-220. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0035378718307008

مقال

تعزيز تدريس الدراسات الاجتماعيّة في منهج STEAM: استراتيجيّات وتحدّيات

د. مروان أحمد حسن



حظيَ تعليم STEAM بالكثير من الاهتمام في السنوات الأخيرة، لقدرته على تزويد الطلّاب بخبرات تعليميّة متعدّدة التخصّصات، تعزِّز التفكيرين النقديّ والإبداعيّ، ومهارات حلّ المشكلات. وعلى رغم ارتباط عناصر STEAM بالعلوم والرياضيّات، إلّا أنّه يمكن دمجها دمجًا فعّالًا في تدريس الدراسات الاجتماعيّة، بالجمع بين دراسة التاريخ والجغرافيا والثقافة والقضايا الاجتماعيّة مع الأنشطة العمليّة والأساليب المبتكرة؛ إذ يمكن للمعلّم خلق فرص تعليميّة تعمّق فهم الطلّاب العالمَ، وتزوّدهم بالكفاءات الأساسيّة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والأدب والرياضيّات. في هذا المقال، نكشف بعض استراتيجيّات دمج منهج STEAM في الدراسات الاجتماعيّة وتحدّياته، كما نقترح بعض الحلول للتغلّب عليها.

STEM أم STEAM؟

ظهر STEM في تسعينات القرن العشرين في مؤسّسة العلوم الوطنيّة " National Science Foundation"، وهو مصطلح يستخدم لجمع تخصّصات أكاديميّة معًا، هي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيّات. كما يُستخدم لتحسين القدرة التنافسيّة في تطوير العلوم والتكنولوجيا. وهو ظهر محاولةً لسدّ العجز، على المستوى العالميّ، في تلبية احتياجات القوى العاملة في مجالات العلوم

والتكنولوجيا والهندسة والرياضيّات؛ ممّا أسهم في انخفاض المؤشّرات الاقتصاديّة. ومن أسباب هذا العجز افتقار المدارس الموارِدَ والدعم في المحتوى الدراسيّ (Bunch, 2021).

وفي مطلع القرن الواحد والعشرين، أُضيف الأدب "ART" إلى هذا المصطلح، استجابةً لعديدٍ من الدراسات التي نادت بضرورة إدراج العلوم الإنسانيّة. ويشمل الأدب مجالات الفنون الجميلة واللغات وعلم الاجتماع والسياسة والفلسفة وعلم النفس والتاريخ الجغرافيا، ليتكامل دوره مع فروع العلوم الأخرى في خدمة المجتمع؛ إذ لا تقلّ أهمّيّته عن أهمّيّة الأدوار التي تمارسها فروع التخصّصات العلميّة. ومن هنا، فلا يمكن فهم العلوم بدون تكنولوجيا، والذي لا يتحقّق إلّا بالبحث والتطوير في الهندسة، ولا يتحقّق كذلك بدون فهم الأدب والرياضيّات؛ لذا يُعد STEAM إطار تعليم الثقافة العالميّة القائم على وسائل تعلّم متنوّعة. الأمر الذي يعزِّز كفاءة الطلّاب ودافعيّتهم، ويربط جميع المواد معًا ربطًا متكاملًا. من هنا، ظهر هذا التوجّه بـحُلّة جديـدة متكاملـة، وأُطلـق عليـه اسـم أو منحـى STEAM (Williams & Young, 2021).

ويُعرَف STEAM بأنّه مدخل تربويّ يقوم على دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والأدب والرياضيّات، وإشراك الطلّاب في التعلّم المتكامل، لاستكشاف العالم من حولهم، وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم، والتكامل المعتمد على المضمون الرئيس، وعلى التفكير بعمق، وتطوير حلول مبتكرة تطمح إلى مستقبل أفضل (Sanchez, 2022).

مميّزات STEAM في تدريس الدراسات الاجتماعيّة

يوفّر دمج STEAM في تدريس الدراسات الاجتماعيّة العديد من المزايا التي تعزِّز تجربة التعلّم، والتي حدّدها Razi وZhou (2022) بالآتي:

- يسمح التكامل بين التخصّصات المختلفة للطالب برؤية كيفيّة الترابط بين الموضوعات في سياقات العالم الحقيقيّ. الأمر الذي يسمح بتطوير فهم أوسع للتعقيدات، والترابط بين مجالات المعرفة المختلفة.
- تعزِّز أنشطة STEAM في الدراسات الاجتماعيّة تجارب التعلّم النشط؛ إذ يشارك الطلّاب في تصميم البيانات وبنائها وتحليلها، ممّا يعزِّز التفكير النقديّ والإبداع.
- يسهم الاتّصال بالعالم الحقيقيّ في فهم الطلّاب أهمّيّة تعلّمهم قضايا العالم الحقيقيّ وتحدّياته في إعدادهم للمواطنة النشطة، وتمكينهم من اتّخاذ قرارات مستنيرة.
- تطوير مجموعة من مهارات STEAM، كالتفكير النقديّ وحلّ المشكلات والتعاون والإبداع. وهي مهارات ضروريّة لمتطلّبات سوق العمل في القرن الواحد والعشرين.
- تعزيز التفاهم الثقافيّ والتعاطف، باستكشاف ثقافات وسياقات تاريخيّة مختلفة؛ ممّا يعزِّز تقدير التنوّع واحترام وجهات نظر الآخرين، فضلًا عن تعميق الاتّصال بمختلف الثقافات.
- الاستعداد لمواجهة المستقبل، بتطوير مهارات قيّمة، منها القدرة على التكيّف ومحو الأمّيّة التكنولوجيّة. وهي مهارات ضروريّة في عالم سريع التغيّر وقائم على التكنولوجيا.

تحدّيات دمج STEAM في تدريس الدراسات الاجتماعيّة

على رغم أنّ لدمج منهج STEAM في تدريس الدراسات الاجتماعيّة مزايا وفوائد، إلّا أنّه لا يخلو من التحدّيات التي قد يواجهها المعلّمون أثناء تطبيقه. لذلك، نسلّط الضوء هنا على بعض هذه التحدّيات، مقترحين حلولًا لها:

محدوديّة الوقت والموارد

قد يتطلّب دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والأدب والرياضيّات في الدراسات الاجتماعيّة وقتًا أو موارد إضافيّة، فيمثّل ذلك تحدّيًا في ظلّ قيود المنهج المكتظّ. وللتغلّب على هذا التحدّي يمكن تحديد موضوعات الدراسات الاجتماعيّة الرئيسة لتتكامل مع STEAM، ممّا يسهم في التأثير العميق، ويمنح أولويّة هذه المجالات على غيرها. كما يمكن التعاون مع معلّمي التخصّصات الأخرى، أو البحث عن شراكات خارجيّة في الوصول إلى موارد إضافيّة.

تطوير المعلّمين مهنيًّا

يفتقر بعض المعلّمين إلى المعرفة اللازمة لدمج عناصر STEAM في تدريس الدراسات الاجتماعيّة، ولا بدّ من توفير فرص التطوير المهنيّ، أو ورش العمل، أو الدورات التدريبيّة التي تركّز على التكامل بين هذه المواد الدراسيّة. الأمر الذي يساعد المعلّمين على تطوير المهارات والاستراتيجيّات اللازمة.

التقييم

قد يصعب تقييم تعلّم الطلّاب في الدراسات الاجتماعيّة المتكاملة مع STEAM، ولا سيّما إذا لم تكن طرائق التقييم التقليديّة تناسب طبيعة أنشطة تخصّصات STEAM. وفي هذا

الصدد، يمكن للمعلّم استخدام التقييم البديل، مثل التقييمات القائمة على المشروعات، أو ملف الإنجاز، أو نماذج تقييم المعرفة بالمحتوى، أو مهارات مجالات STEAM.

التنسيق بين التخصّصات

غالبًا ما يتطلّب دمج STEAM في الدراسات الاجتماعيّة التعاون بين معلّمي المواد الدراسيّة، ويعدّ ضمان التنسيق والتواصل الفعّال بين المعلّمين أمرًا بالغ الأهمّيّة، لتحقيق التكامل الناجح. لذلك، يمكن للاجتماعات المنتظَّمة والتخطيط المنظَّم ورسم خرائط المناهج الدراسيّة، أن تسهِّل المواءمة والتكامل بين أنشطة STEAM وفق موضوعات الدراسات الاجتماعيّة. كما يوفّر التعاون فرصة أمام المعلّمين لتبادل الأفكار والموارد.

المساواة والوصول

قد تختلف مجالات الوصول إلى التكنولوجيا والموارد بين الطلّاب. الأمر الذي قد يؤدِّي إلى عدم المساواة في تعليم الدراسات الاجتماعيّة المتكاملة مع STEAM. لذا، يمكن للمعلّمين الاعتماد على مجموعة متنوِّعة من الاستراتيجيّات لمعالجة هذه المشكلة، مثل توفير خيارات بديلة للطلّاب غير القادرين على الوصول إلى التكنولوجيا، أو البحث عن تمويل للموارد، أو الإفادة من الشراكات المجتمعيّة، أو دمج مواد وأدوات منخفضة التكلفة.

الموازنة بين المحتوى التعليميّ ومهارات STEAM

قد يمثّل التوازن السليم بين محتوى الدراسات الاجتماعيّة ومهارات STEAM تحديًّا. لذا، من المهمّ تصميم الأنشطة التي تدمج المحتوى التخصّصي ومهارات STEAM دمجًا هادفًا، بالتخطيط الدقيق، وتحديد الأهداف التعليميّة تحديدًا واضحًا، ومواءمة الأنشطة مع معايير محتوى الدراسات الاجتماعيّة، ودمج عناصر STEAM.

ممارسات معلّمي الدراسات الاجتماعيّة لدمج عناصر STEAM

يمكن للمعلّم دمج عناصر STEAM في الدراسات الاجتماعيّة بطرائق إبداعيّة، لتدريس موضوعاتها ببعض الاستراتيجيّات التعليميّة المقترحة، والتي نعرض منها:

التعلّم القائم على المشروعات

تصميم مشروعات عمليّة تتضمّن عناصر STEAM أثناء استكشاف موضوعات الدراسات الاجتماعيّة. على سبيل المثال، يمكن للطلّاب بناء نماذج للمعالم التاريخيّة، باستخدام المبادئ الهندسيّة، أو إنشاء عروض تقديميّة رقميّة تتضمّن تحليل البيانات وتصوِّرها.

الاستقصاء التاريخيّ

تشجيع الطلّاب على إجراء الأبحاث وتقديم نتائجهم، باستخدام منهج STEAM؛ إذ يمكنهم تحليل البيانات التاريخيّة وإنشاء الرسوم البيانيّة والمخطّطات، أو استخدام التكنولوجيا لمحاكاة الأحداث التاريخيّة، أو استكشاف الخرائط التاريخيّة.

التفكير التصميميّ

إدخال منهجيّات التفكير التصميميّ في موضوعات الدراسات الاجتماعيّة؛ إذ يمكن للطلّاب تحديد مشكلات العالم الحقيقيّ المتعلّقة بالقضايا الاجتماعيّة أو الأحداث التاريخيّة، وتطبيق عمليّة التفكير التصميميّ لاقتراح حلول مبتكَرة. ويدمج هذا النهج التفكير النقديّ وحلّ المشكلات والإبداع.

الروايات القصصيّة الرقميّة

استخدام الأدوات الرقميّة والوسائط المتعدّدة، لتعزيز الروايات القصصيّة في الدراسات الاجتماعيّة؛ إذ يمكن للطالب إنشاء مقاطع فيديو، أو ملفّات صوتيّة، أو عروض تقديميّة تفاعليّة لتوصيل الروايات التاريخيّة، أو استكشاف مفهومات الدراسات الاجتماعيّة. ويجمع هذا النهج بين التكنولوجيا والإبداع ومهارات الاتّصال.

تحليل البيانات وتصوّرها

يتعلّم الطلّاب كيفيّة تحليل البيانات المتعلّقة بموضوعات الدراسات الاجتماعيّة وتفسيرها، كمناطق تركّز السكان، أو الأحداث التاريخيّة، أو الاتّجاهات الاقتصاديّة. وتقديم نتائجهم بالرسوم البيانيّة، أو المرئية التفاعليّة.

التمثيل الفنّيّ

تشجيع الطلّاب على التعبير عن فهمهم مفهومات الدراسات الاجتماعيّة بالوسائط الفنّيّة؛ إذ يمكنهم إنشاء أعمال فنّيّة، أو منحوتات، أو عروض تعكس الأحداث التاريخيّة، أو الممارسات الثقافيّة والقضايا الاجتماعيّة.

أنموذج تطبيقيّ في الدراسات الاجتماعيّة

المشروع: إعادة إنشاء تمثال تاريخيّ لحضارة قديمة.
المرحلة: الإعداديّة.

الأدوات المطلوبة: ورق كرافت، وأدوات يدويّة، وألوان، ومواد قابلة للتشكيل، وكاميرا، وحاسب آليّ.

آليّة تنفيذ المشروع

- يبدأ المشروع بدراسة مختلف الحضارات القديمة، كالحضارة المصريّة القديمة، والحضارة الرومانيّة، وحضارة المايا، وغيرها. ينبغي على الطلّاب أن يفهموا الجوانب الاجتماعيّة والثقافيّة والتقنيّة لكلّ حضارة.
- بعد دراسة الحضارات القديمة، يُكلَّف الطلّاب بتصميم تمثال يمثّل إحدى الشخصيّات المهمّة، أو العناصر الثقافيّة، أو العمارة في حضارة معيّنة. يجب على الطلّاب أن يفكّروا بالتفاصيل الدقيقة والأبعاد والمواد المناسبة لتنفيذ التمثال.
- يستخدم الطلّاب مهاراتهم في الهندسة والتكنولوجيا، لبناء التمثال المصغَّر، باستخدام ورق الكرافت والمواد القابلة للتشكيل. يجب على الطلّاب تطبيق المفهومات الهندسيّة، مثل التناسق والتوازن والتناسب أثناء بناء التمثال.
- بعد إنهاء الطلّاب بناء التمثال يلوِّنونه ويزيّنونه، باستخدام الألوان والعناصر الزخرفيّة المناسبة للحضارة التي يمثّلها.
- وأخيرًا، لا بدّ للطلّاب من توثيق المشروع، والتقاط صور للتمثال، وتقديم عرض يشرح تصميمهم وعمليّة بنائه. يمكن للطلّاب استخدام الحاسب الآليّ والبرامج المناسبة لإنشاء العرض التقديميّ.

فوائد استخدام STEAM في هذا المشروع

- تعزيز التفكيرين النقديّ والإبداعيّ عند الطلّاب، بتصميم التمثال وبنائه.
- تطوير مهارات التعاون والعمل الجماعيّ، حيث يعمل الطلّاب معًا في تصميم التمثال وبنائه.
- تعزيز المهارات الهندسيّة والتكنولوجيّة، باستخدام الأدوات والمواد المناسبة لبناء التمثال.
- تطوير المهارات الفنّيّة والتعبيريّة، بعمليّة التلوين والتزيين.
- تعزيز المهارات البصريّة والتصويريّة، بالتقاط الصور وإنشاء العرض التقديميّ.
- إتاحة الفرصة للطلّاب، لاستكشاف الحضارات القديمة ودراستها بشموليّة وعمق.

وبهذا المشروع، يمكن للطلّاب الجمع بين المعرفة الاجتماعيّة والتاريخيّة والتكنولوجيّة والفنّيّة. وبالتالي، يتمكّنون من تحقيق فهم عميق للحضارات القديمة، والتعلّم بطريقة شيّقة ومبتكِرة.

* * *

في الختام، يوفِّر دمج عناصر STEAM في تدريس الدراسات الاجتماعيّة إمكانات هائلة، لتعزيز خبرات التعلّم لدى الطلّاب، وإعدادهم لمواجهة تحدّيات القرن الواحد والعشرين. وذلك بسدّ الفجوة بين التخصّصات؛ إذ يمكن للطالب تطوير فهم شامل لمفهومات الدراسات الاجتماعيّة، مع اكتساب مهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والأدب والرياضيّات. كما تسهم في إشراك الطلّاب في تجارب تعليميّة هادفة، تربط الماضي بالحاضر والمستقبل، بإثارة فضولهم وتعزيز الإبداع ومهارات حلّ المشكلات. بالإضافة إلى ذلك، فهي تزوّدهم بالمعرفة والكفاءات التي يحتاجون إليها، ليصبحوا مواطنين نشطين ومستنيرين، يمكنهم التنقّل في عالم معقّد ومترابط.

د. مروان أحمد حسن
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس وعضو هيئة تحرير منهجيّات
مصر

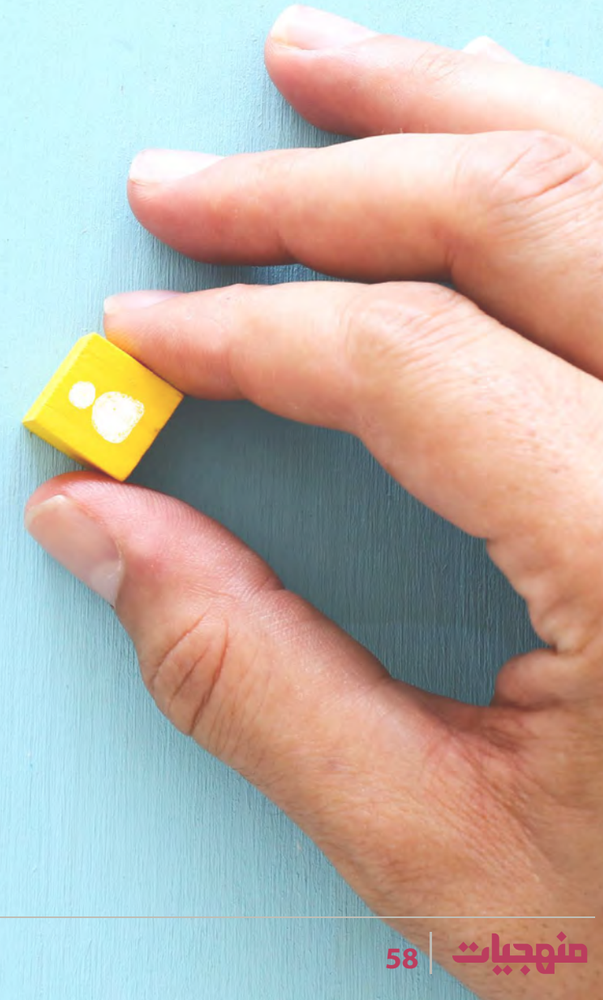
المراجع

- Bunch, B. (2021). *STEM Chronology: The History of Science, Technology, Engineering, and Mathematics.* Bryan Bunch Books.
- Razi, A. & Zhou, G. (2022). STEM, iSTEM, and STEAM: What is next. *International Journal of Technology in Education, 5*(1), 1-29.
- Sanchez, D. (2022). *Active Learning: Research and Practice for STEAM and Social Sciences Education.* IntechOpen.
- Williams, A. & Young, J. (2021). Reliability Generalization Meta-analyses in Mathematics Education Research: A Research Synthesis. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology, 9*(4), 741-759.

مقال

الإشراف التربويّ: من رقابة الأداء إلى دعم تطوّره والمشاركة فيه

جميلة حسن الغول



اهتمّت الدول المتقدّمة في تطوير عمليّة الإشراف التربويّ، نظرًا إلى دوره في تطوير العمليّة التعليميّة تطويرًا مستمرًّا، وتحسين جودة التعليم. ولكونه عملًا تعاونيًّا يركِّز بمفهومه الشامل على تنمية العمليّة التعليميّة والتربويّة، بمختلف عناصرها، وعلى رأسها المعلّم الذي يمثّل العنصر البشريّ الفاعل فيها، والمشرف التربويّ، والمعايش الحقيقيّ للعمل التربويّ الميدانيّ، والملاحظ لجميع العناصر المتّصلة بالعمليّة التربويّة، والمدرك لدور كلّ عنصر في مساعدة المعلّم والطالب، كالمقرّرات الدراسيّة والوسائل التعليميّة وأساليب التقييم.

حول مفهوم الإشراف التربويّ وتغيّراته

حاولت الدراسات إحداث التغييرات المطلوبة في عمليّة الإشراف التربويّ، والحدّ من أوجه القصور في مفهوم الإشراف التربويّ، ولا سيّما ربط الإشراف بالتفتيش وزيارات الرقابة المفاجئة، إذ كان الإشراف التربويّ في الماضي يركِّز أساسًا على الرقابة والتفتيش، حيث كان المشرف التربويّ مفتِّشًا، تكمن مهمّته الرئيسة في تفتيش أداء المعلّم والتأكّد من التزامه بالمعايير والأساسات التربويّة. كما كان يركِّز على تقييم الطلبة بالاختبارات، إذ يزور المشرف التربويّ المعلّمين بهدف الاطّلاع على نقاط ضعفهم وقوّتهم، ثمّ كتابة التقارير الإشرافيّة الدوريّة، ومنح المعلّمين التقدير الملائم حول أداء كلّ منهم، ممّا ولّد نظرة سلبيّة عن الإشراف التربويّ (الرنتيسي، 2020).

تحوّلت رؤية الإشراف التربويّ تدريجيًّا إلى دور تفاعليّ وتشاركيّ، وبدأ المشرفون التربويّون يدركون أهمّيّة دعم المعلّم وتحسين مهاراته وتطوير أدائه، وأصبح الإشراف يعتمد على التحليل المشترك

ووضع الاستراتيجيّات المشتركة المناسبة لتطوير الممارسات التعليميّة.

تعرِّف الدراسات الآن الإشرافَ التربويّ على أنّه عمليّة تتضّمن تقديم الدعم والإرشاد للمعلّمين، سعيًا إلى تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة، وآليّات تطبيق العمليّة التعليميّة، باستخدام أفضل الوسائل والأساليب المناسبة للبيئة التعليميّة والطلبة. بعد ذلك، توسَّع مفهوم الإشراف، ليصبح مجموعة أنشطة تربويّة متخصّصة ومصمّمة لتطوير التعليم، واعتبارها مصدر دعم للمعلّم، وفي الوقت ذاته، تركِّز على زيادة فاعليّة المدرسة بتشجيع نموّ المعلّم المهنيّ، بحيث يكون الإشراف التربويّ عمليّة تعاونيّة يرتكز إليها المشرفون لتنويع خبراتهم، ويعملون ويتشاركون معًا لتحقيق أهداف التعليم (دبابي، 2014). ويضيف أبو عزّام (2020) بأنّه عمل تعليميّ، لأنّه يضع المعلّم أمام حقائق جديدة، وهو عمل تدريبيّ، لأنّه يدرِّب المعلّم على ممارسة مهارات جديدة، وعمل تنسيقيّ كذلك، لأنّه يحرّك المعلّم في إطار خطّة منظّمة معدّة بالتعاون معه، وعمل تغييريّ، لأنّه يستهدف إحداث التغيير في سلوك المعلّم وطلبته، وعمل استشاريّ، ويقدّم مقترحات للحلول. فهو، والحالة هذه، عمليّة تساعد المعلّمين على امتلاك القدرات لتنظيم تعلّم الطلبة، بما يحقّق الأهداف التربويّة.

أهمّيّة المشرف التربويّ ودوره

المشرف التربويّ هو من يمتلك الخبرة والمعرفة والمهارة والقدرة والكفاءة، لدعم المعلّم وتوجيهه ومساندته، ليقوم بمهمّاته التعليميّة والتربويّة بيسر وسهولة، ويكون مواكبًا للتطوّرات الحديثة في المجال التربويّ. يعرِّف شلش المشرف التربويّ بأنّه الشخص الذي يعمل على ترجمة الأهداف التربويّة التي تضعها المؤسّسة التعليميّة، والتي تهدف إلى تطوير المعلّمين وتحسين ممارساتهم التعليميّة (الرنتيسي، 2020). في حين عرّف دليل معايير المشرف التربويّ في فلسطين (2018)، المشرفَ التربويّ بأنّه خبير تربويّ يقدِّم الدعم الفنّيّ والمشورة والخبرة للمعلّمين، وإدارة المدرسة؛ بهدف الارتقاء بكفاياتهم ومهاراتهم وخبراتهم واستثمار قدراتهم، من أجل تحقيق تعليم نوعيّ يلبّي حاجات الطلبة وأهداف التعليم.

وعلى المشرف التربويّ أن يتحلّى بالمهارات والمعرفة والعلم، وأن تكون له اهتمامات واضحة في المجال التربويّ، ممّا يمكِّنه من أن يكون مشرفًا. وأوضحت وزارة التربية والتعليم في دليل الإشراف التربويّ في فلسطين (2013) أهمّ كفايات المشرف التربويّ، والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

- المجال الأوّل: الكفايات الشخصيّة، وتتمثّل بالصحّة الجسميّة، والقدوة الحسنة، والنزاهة والعدالة، وسرعة البديهة، والالتزام بأخلاقيّات المهنة.
- المجال الثاني: كفايات علميّة تتضمّن معرفة عميقة بمادّة التخصّص، ومعرفة تربويّة شاملة بجميع القضايا الإشرافيّة التي توضِّح مهمّاته وأدواره، ومتابعة المستجدّات التربويّة، وامتلاك ثقافة عامّة.
- المجال الثالث: كفايات أدائيّة على مستوى التخطيط التربويّ والإشرافيّ، وتصميم خطّة إشراف سنويّة، ومساعدة المعلّمين على تصميم خططهم، وتوظيف أساليب إشراف تربويّة.
- المجال الرابع: كفايات إبداعيّة فنّيّة خاصّة، ككفايات الإشراف واستراتيجيّات إدارتها، إلى جانب تقنيّات التعليم.
- المجال الخامس: كفايات إنسانيّة، كالاتّصال والتواصل، وتفهّم مشاعر الآخرين، والعمل بروح الجماعة.

يكتسب الإشراف التربويّ أهمّيّته من أهمّيّة المعلّمين الذين يعدّون من أهمّ المدخلات الرئيسة للعمليّة التعليميّة، حيث يؤدّي الدور الرئيس في تحديد نوعيّة الخرّيجين. فيمكن للمعلّم القدير أن يحدث أثرًا ملموسًا حتّى في حال ضعف المدخلات الأخرى، كالمناهج والأبنية المدرسيّة والأموال التي تنفق. لذلك، اهتمّت الدول المتقدّمة بإعداده إعدادًا تربويًّا سليمًا، وعنيت بإشباع حاجاته الرئيسة عناية فائقة.

من هنا، يعتمد نجاح عمليّة الإشراف على التواصل الايجابيّ والسليم ما بين المشرف التربويّ والمعلّم، والذي يبني نوعًا من التوازن بين النظريّة والتطبيق، يوجَّه المعلّمون والمؤسّسات التعليميّة، بناءً على أسس نظريّة راسخة وقابلة للتطبيق في الوقت ذاته. يؤدّي عمل المشرفين والتربويّين الجاد والمرن إلى تطوير العمليّة التعليميّة وتحسين جودتها، وبالتالي تحقيق نجاح الطلبة وتحقيق مستوى تعليميّ ذي جودة عالية.

واستنادًا إلى ما سبق، ينبغي على المشرف التربويّ أن ينوّع في الأساليب الإشرافيّة، بناءً على طبيعة الموقف التعليميّ والفروق

الفرديّة بين المعلّمين واحتياجاتهم التدريبيّة والإمكانات المتاحة. فتطوّرت أساليب الإشراف التربويّ من الزيارات الإشرافيّة المفاجئة، والتي ترتبط في أذهان المعلّمين بممارسات التفتيش، وذلك يتناقض مع المفهوم الحديث للإشراف التربويّ المبنيّ على التوجيه والتواصل الفعّال، والذي يعمل على بناء بيئة محبّبة وداعمة للمعلّم، بالتشارك والتعاون. فزيارة الصفّ مهمّة لتبادل الخبرات بين المعلّم والمشرف، وذلك بالتحضير المسبق وإعلام المعلّم بموعد الزيارة وبناء أهداف مشتركة للزيارة الصفّيّة. كان المشرف يرى نفسه خبيرًا في كافّة المجالات التعليميّة، ويعمل بشكل منفرد ويمتلك الصلاحيّات في تقييم المعلّم، إلّا أنّ الإشراف الحديث ينبع من مفهوم تنمويّ موجَّه نحو الهدف وديمقراطيّ وإبداعيّ وتشاركيّ، يتبع مبدأ العلاقات الإنسانيّة وتحفيز المعلّم ومساعدته على تطوير مهاراته وقدراته.

* * *

بناءً على ما ذُكِر، نجد أنّ الإشراف التربويّ الحديث عمليّة تنمويّة متكاملة ومترابطة، تستند إلى مقوّمات رئيسة، تتمثّل في المشرف والمعلّم ومدير المدرسة. الأمر الذي يزيد من مسؤوليّة المشرف ومهمّاته وأدواره، لتتّضح أهمّيّة وجود مشرف تربويّ، من خارج المدرسة، يعمل على دعم المعلّمين وتطويرهم ومساندتهم، للوصول إلى أهدافهم التربويّة المرجوّة.

جميلة حسن الغول
اختصاصيّة اجتماعيّة
فلسطين

المراجع

- الرنتيسي، نانسي. (2022). *واقع الإشراف التربويّ في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميّز لدى المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس*. رسالة ماجستير غير منشورة.
- دبابي، بوبكر. (2014). واقع عمل مفتّش التعليم الابتدائيّ وأهمّ المعيقات التي تعترضه من وجهة نظر المفتّشين أنفسهم: دراسة ميدانيّة في مدينة ورقلة. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*. 6(16). 125–130.
- أبو عزّام، محمّد. (2020). *الإدارة التعليميّة والإشراف التربويّ*. دار زهدي للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة. (2013). *الإشراف التربويّ في فلسطين*. الإدارة العامّة للإشراف والتأهيل التربويّ.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة. (2018). *معايير المشرف التربويّ*. هيئة تطوير مهنة التعليم.

مقال | مترجم

بناء ثقافة الاحترام الإيجابيّ غير المشروط

مدير المنطقة يشارك قادة المدرسة في طريقة دعم جميع الطلّاب، بما فيهم المتأثّرين بالصدمة

تيريزا ميليتو كونرز

اسأل أيّ مدير عن سلامة الطلّاب، وسيقرّ بمدى أهمّيّتها. ومع ذلك، بين الصراعات الأخيرة في الخارج، والعنف القريب من الوطن، يُشكّل الحفاظ على الشعور بالأمان تحدّيًا صعبًا. فقد يتأثّر بعض الطلّاب والعائلات شخصيًّا، بينما يواجه بعضهم الآخر خوفًا وقلقًا جديدين.

تنتشر آثار التعرّض المبكِر للعنف الموثَّق بشكل كبير، ما يؤدّي إلى إعياء الشفقة، والصدمات الثانويّة غير المباشرة التي يتلقّاها المعلّمون الذين يدرِّسون هؤلاء الطلّاب. كما يعرقل العنف نموّ الطفل المعرفيّ والعصبيّ، ويمكن أن يؤدّي إلى مشكلات أكاديميّة وعقليّة وسلوكيّة واجتماعيّة - عاطفيّة.

بينما يهتمّ المعلّمون برفاهية طلّابهم، قد يواجهون تحديًا في التعامل مع الطلّاب المتأثّرين بالصدمات، ويشعرون بأنّهم أقلّ استعدادًا لدعم الطلّاب الذين يعانون تجارب الطفولة السلبيّة (ACEs). وعليه، تسهم هذه الضغوطات المتراكمة في حدوث مشكلات في ابتعاد المعلّمين.

يردّد مديرو هذا الصراع: يعدّ دعم الطلّاب من أهمّ الضغوط التي يواجهها قادة المدارس. وباعتباري مديرة منطقة تعليميّة خاصّة أعمل مع الطلّاب المتأثّرين بالصدمات النفسيّة، وكوني إحدى الناجيات من العنف المنزليّ والإساءة، فقد رأيت كيف تؤثِّر هذه المشكلات في المناخ المدرسيّ.

دعم الطلّاب المتأثّرين بالصدمات

وبحسب كتاب أليكس شيفرين فينيت، "التعليم المرتكِز إلى المساواة للتعامل مع الصدمات"، فإنّ الاحترامَ الإيجابيّ غير

المشروط (UPR)، يوفّر طريقة من الطرائق التي تمكّن المديرين من تعزيزِ مجتمع رعاية، لا مجتمع محدّد للامتثال وحسب، سواء أكان المعلّمون يعلمون بوجود طالب معيّن متأثِّر بالعنف أم لا.

يقدِّر الاحترام الإيجابيّ غير المشروط، والذي نشره عالم النفس كارل روجرز، كلَّ طالب، لكونه شخصًا يستحقّ التعاطف الصادق والتقبّل، بغضّ النظر عن سلوكه أو ظروفه. يشير هذا النهج الذي يرتكز إلى المساواة والصدمة، إلى الاهتمام بالآخرين على نحو يختلف عن تجارب الفرد وعواطفه. عندما نطبّق استراتيجيّات الاحترام الإيجابيّ غير المشروط على الأطفال المتأثِّرين بالعنف، نسهّل وضع حدود صحّيّة للمعلّمين، ونعزِّز قدرة جميع الطلّاب على الصمود.

إليك ما يبدو عليه الأمر عند التنفيذ:

ابدأ بالسرد، والتغذية الراجعة المرتكِزة إلى القيم

عندما نعلم أنّ أحد الطلّاب يواجه أو يتعرّض للعنف، فمن السهل أن نعتبره ذا عقليّة عاجزة: "أنا بحاجة إلى إصلاح هذا الطفل". ومع ذلك، يربط هذا النهج قيمتنا، كوننا معلّمين، بكيفيّة استجابة الطفل. نحن نخاطر بإقصاء الطلّاب الذين قد لا نعرف أنّهم بحاجة إلى الدعم.

بالنسبة إلى جميع الطلّاب، يؤدّي تقديم السرد والتغذية الراجعة المرتكزة إلى قيمة السلوك، إلى تحويل هذا التفكير إلى مساحة نفسيّة داعمة ومحايدة. شارِك الملاحظات الإيجابيّة، كونك مديرًا، أثناء التجوّل في القاعات أو زيارة الفصول الدراسيّة. كن محدّدًا في إشادتك: "براين، الديورما (فنّ عمل مجسّمات مصغَّرة لأشياء موجودة في الواقع) الخاصّة بك مليئة بالجهد"، أو "بيفيه وأفيري لديهما مواد خاصّة بهما، وتُظهران الاهتمام، وجاهزتان للرياضيّات، أحبّ ذلك!". كما تمكن الإشادة بالمجموعة مثلًا: "يا طلّاب الصفّ الخامس، كان غداء اليوم رائعًا، أظهر الجميع الاحترام بترك الطاولات نظيفة".

يشرك هذا السرد جميع الطلّاب، ويعزِّز القيم المجتمعيّة المشتركة والمتمثّلة في العمل الجاد والاستعداد والاحترام، مع حثّ أولئك الذين يحتاجون إلى التوجيه – غالبًا ما يكون ذلك الحال مع الطلّاب الذين يعانون الصدمة – للتوقّف مؤقّتًا ومراقبة سلوكهم ذاتيًّا. يمكن الرجوع إلى قيم المجتمع عند التعامل مع السلوك غير اللائق: "هذا ليس شيئًا نفعله هنا. أعلم أنّك قادر على القيام بما هو أفضل." يهدِّئ تأدية دور المحايد الطلّابَ والموظّفين تهدئة فعّالة. عندما ينخرط المديرون في هذا النوع من القيادة الإيجابيّة والتحويليّة، يصبح لدى المعلّمين ثقة أكبر في مديريهم، ويكونون أكثر التزامًا بعملهم.

ابنِ علاقات خارج الإطار الأكاديميّ

قد يواجه الشباب الذين يعيشون في بيئات عنيفة تحدّيات إضافيّة، مثل: الإدمان، أو السجن، أو الإهمال. في المدرسة، قد يشعر الطلّاب بانهيار الاستقرار، ممّا يسبِّب الحذر في بناء العلاقات. قد لا نعرف دائمًا على وجه اليقين إذا كان هذا حال طلّابنا. والتواصل معهم، مع الاعتراف بحدودنا، يخرجنا من دور السلطة، ويطمئن الطلّاب إلى أنّ هناك أشخاصًا جديرين بالثقة، ويمكن الاعتماد عليهم في حياتهم، سواء كنّا نحن بالتحديد أم غيرنا.

إبداء الاهتمام الحقيقيّ بحياة الطالب خارج المدرسة يفصل هويّته عن عواطفه، وهي خطوة حاسمة في بناء القدرة على التعامل مع التحدّيات والصعوبات والتكيّف معها تكيّفًا فعّالًا. وعليه، فالمشاركة في محادثات عابرة قبل المدرسة، أثناء التواجد في الحافلة، أو خلال فترة الاستراحة لتناول الوجبات الخفيفة، حول اهتمامات الطالب الفريدة، تعمل على رفع مستوى شخصيّته الفرديّة، وتعيد تشكيل تصوّراته حول الثقة. كما أنّ الأسئلة العامّة مثل "كيف كانت عطلة نهاية الأسبوع؟" قد تكون محفّزة وغير مريحة. اسأل عن الموسيقى والألعاب والكتب والهوايات المفضّلة، وركِّز على الاستماع، بدلًا من التركيز على إيجاد ردّ مثاليّ في هذه المحادثات.

يقوم مفهوم الاهتمام الإيجابيّ غير المشروط على أساس أن نكون، بالنسبة إلى الطلّاب، بالغين وعطوفين في حياتهم، ولكنّنا لا نتحمّل مسؤوليّة المصاعب الشخصيّة. فبناء علاقة

مع الطالب، حتّى حول الرياضة أو السينما، تخلق أساسًا يسمح بالتدخّل إذا أظهر الطالب شعوره بعدم الأمان، أو شاركه على الأقلّ.

خصِّص مساحات لتنظيم العواطف

قد يواجه الطلّاب المتأثّرون بالعنف، ولا سيّما في مرحلة الطفولة المبكرة، صعوبة في تخيّل مكان آمن. يُجسِّد المكان الماديّ الذي يدلّ على السلامة والانتماء تلك المشاعر، ويمكن أن يكون مفيدًا لأيّ طالب يحتاج إلى إعادة ترتيب أفكاره. أنشأت بعض المناطق وأنظمة الرعاية الحكوميّة زوايا مهدِّئة، أو غرف Lily Pad، وهي مناطق خاصّة، حيث يمكن للأطفال معالجة عواطفهم وتنظيمها.

تعطي الغرف الهادئة الناجحة الأولويّة للتأمّل والاختيار. يمكن لقادة المدرسة قيادة مجموعة من المعلّمين ومقدّمي الخدمات لإنشاء مساحة خاصّة بمجتمعهم. فكِّر في تقديم مقاعد مريحة، وإضاءة ناعمة، وملصقات تمارين التنفّس، وأدوات حسّيّة، مثل مستلزمات الرسم، أو الفقاعات، أو مناطق الأطفال المخصّصة لإكمال أعمالهم. وبينما تكون الغرفة الهادئة ذات توجيه ذاتيّ، يجب على المعلّمين التواجد لتوجيه الطلّاب وفق الحاجة.

تسمح هذه القيادة المرئيّة للأطفال بمراقبة البالغين، وهم يتعاملون مع المشاعر، ويستجيبون لها بطرائق صحّيّة ومثمرة، وهو أمر قد لا يرونه في المنزل. يختار بعض المديرين استخدام العربات المتحرِّكة لتكون في متناول الطلّاب والموظّفين.

يتيح الحضور إلى الفصول الدراسيّة، أو الغرف الهادئة، أو فترات الاستراحة فرصًا أمام الطلّاب لمشاهدة المديرين يتواصلون بفاعليّة ويحلّون المشكلات. عندما يكون لدى الطفل نقاط مرجعيّة، ومساحات خاصّة يستقرّ فيها، يبني الثقة في التغلّب على المشاعر والظروف الصعبة. يذكّر الاحترام الإيجابيّ غير المشروط المعلّمين بإمكانيّة علاج طلّابهم.

يمكن أن يكون لتعزيز بيئة تراعي الرفاه تأثير في استقرار المعلّمين. في عالم مثاليّ، ستكون هناك مساحات هادئة منفصلة للبالغين والطلاب في المدارس. لكن، يمكنك اكتشاف طرائق مبتكَرة لجدولة المساحة نفسها وتقسيمها، كغرفة هادئة لكلّ من الطلّاب والمعلّمين. كما يمكن للدعم المتاح على مستوى النظام، مثل الغرف الهادئة، أن يقلّل من قدرة المعلّم على الاستجابة ويحسّن من رضاه الوظيفيّ.

نحن، المديرين، قد لا نعرف أبدًا الصعوبات الجسيمة التي يواجهها طلّابنا. ومع ذلك، فإنّ قادة المدارس الذين يتبنّون ثقافة الاحترام الإيجابيّ غير المشروط، يوجّهون رسالة قويّة من التعاطف الشامل والدعم الثابت لكلّ شخص في المجتمع المدرسيّ. هذا الأمر عامل رئيس، يعزِّز كفاءة الطلّاب والتواصل ومهارات التأقلم، وجميعها أمور حيويّة للصمود، سواء كان العنف جزءًا من واقعهم اليوميّ أم لم يكن. من هنا، نعزِّز إسهامات فريقنا، بتنفيذ هذه الاستراتيجيّات، ونخفِّف العبء العاطفيّ والعقليّ على المعلّمين الذين يساعدون جميع طلّابنا على تحقيق النجاح.

Originally published (January 19, 2024) on Edutopia.org. [Building a Culture of Unconditional Positive Regard] 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.

صنّاع العقول ومحو الذكريات: المعلّمون يكشفون عن تجاربهم الصعبة والمؤثّرة

أصـداء الدردشـة قـراءات فـي سـؤال مـن أسـئلة قسـم الدردشـة فـي منهجيّـات، تختـار فيهـا هيئـة التحريـر سـؤالًا مـن نسـخة مـن نسـخ الدردشـة فـي المجلّـة، بنـاءً عـلى ارتبـاط السـؤال بملـفّ العـدد، أو بأهميّـة الموضـوع أو راهنيّتـه المسـتجدّة، حيـث تُـدرَس إجابـات مجموعـة مـن المعلّميـن، ويُجمـع بينهـا باسـتنتاجات أو خلاصـات منهـا. فـي كلّ عـدد مـن منهجيّـات صـدى جديـد مـن أصـوات معلّمينـا ومعلّماتنـا.

تُعدّ مهنة التعليم من أهمّ المهن في المجتمع، إذ يعمل المعلّمون على صقل أذهان الطلبة وتنميتها، وتوجيههم نحو مستقبل مشرق. ويشهدون الكثير من اللحظات الثمينة والتحدّيات التي تترك أثرًا عميقًا في ذاكرتهم. وفي سياق السؤال المطروح: "لو ملكت القدرة على محو أشياء من ذاكرتك إلى الأبد، ما الذي تودّ محوه؟" سنكتشف إجابات المعلّمين والتربويّين عن هذا السؤال الصعب.

يعتبر السؤال المطروح محيّرًا، فلكلّ فرد تجاربه الفريدة، وذكرياته الشخصيّة. ومع ذلك، يمكننا توقّع تأثّر إجاباتهم بأوجه معيّنة في حياتهم الشخصيّة والمهنيّة. كما قد يكون لديهم ذكريات مؤلمة، أو تجارب صعبة يرغبون في نسيانها، أو لحظات شعروا فيها بالإحباط أو الفشل، أو على النقيض من ذلك، كمرورهم في مواقف يخشون أن تُمحى من ذاكرتهم عن لحظات نجاحهم، وتجاوزهم التحدّيات. نعرض لكم في هذا المقال الأفكار الناتجة من إجابات عشرة معلّمين وعاملين في مهنة التعليم من مناطق جغرافيّة مختلفة، أثناء إجابتهم عن هذا السؤال في دردشاتهم لسنة 2020. وبالاطّلاع عليها، وصلنا إلى أفكار مشتركة بينها:

- الرغبة في محو العنف المدرسيّ من الذاكرة، حيث يمكن للعنف، بنوعيه النفسيّ والجسديّ الذي يمارسه المعلّمون على طلّابهم أن يترك آثارًا سلبيّة عميقة في

حياتهم. فالطلّاب الذين يتعرّضون للعنف المدرسيّ قد يعانون مشكلات نفسيّة واجتماعيّة خطرة، تؤثّر في تطوّرهم الشخصيّ والأكاديميّ. اتّفق على ذلك صديق الرعوي، ومحمد ميسوم، وحسين الزيتاوي، وشاركنا عماد طنّوس في دردشته تفاصيل تأثّره بعنف معلّمته معه. الأمر الذي أثّر فيه أكاديميًّا، فكتب: "كرهت اللغة العربيّة بسبب صفعة من الخلف من مُدرّسة قالت: "ضع القلم"، ولم أسمعها لأنّي كنت مستغرقًا في الإجابة"؛ بل أثّر في شخصيّته، وانعكس على طلّابه بعد امتهانه التعليم، فكتب: "ما سأمحوه أنّي في بداية مهنتي معلّمًا استخدمت العنف، تبعًا لما رأيته في المدارس عندما كنت صغيرًا". كما يمكن أن يؤدّي العنف المدرسيّ إلى انخفاض مستوى الثقة بالنفس والشعور بالإحباط لدى الطلّاب، وهذا ما شاركتنا به فاطمة سلامة؛ فكتبت: "أرغب أن أمسح من ذاكرتي مواقف شعرت فيها بالعجز وعدم القدرة على المقاومة في صغري. وهي استهزاء إحدى المعلّمات بي، أو صراخ أحدهم في وجهي".

- الرغبة الدائمة في التذكّر، حيث يتعرّض الإنسان لعدّة تجارب ومواقف تكوّن جزءًا من شخصيّته وتؤثّر في حياته المستقبليّة. ومن هنا، نادى هذا الفِكر بضرورة تذكّر المعلّم ما مرّ فيه في صغره في حياته المدرسيّة، إذ يمكن أن يتجنّب الأخطاء التي ارتكبها معلّموه في الماضي مع طلّابه في الحاضر، وتحويلها إلى دروس قيّمة يمكن أن ينقلها إليهم. تبنّت هذا الفِكر ماسة ريشة، فكتبت: "هذه المواقف أعطتني دروسًا وعبرًا مهمّة في حياتي"، وفرح الشمري، وإيمان الناظر، وفيروز شريف، وربى دبابنة التي كتبت: "لو امتلكتُ تلك القدرة في الحقيقةِ لما محوتُ أيّ شيءٍ من ذاكرتي، لأنّ ذكرياتي هي التي جعلتني ما أنا عليه اليوم، وهي التي شَكّلتني، فهي كالأحجية؛ أجزاءُها تُكمِل بعضها بعضًا وتُكملني. فلا أُنكِرُ أنّ بعض هذه الذكريات آلمني وجعلني أحزن، إلّا أنّه جعلني أقوى".

من جانبنا، نلاحظ من الرأي الأوّل أنّ مشكلة العنف المدرسيّ مشكلة مشتركة لدى المعلّمين في الوطن العربيّ، ولم تكن محصورة في المدارس الحكوميّة فحسب، بل كانت تحدث في المدارس الخاصّة أيضًا. ولكنّ الفارق الرئيس أنّ المدارس الحكوميّة قد تفتقر إلى الإجراءات والسياسات الفعّالة لمكافحة العنف المدرسيّ. وبالتالي، كان يجب على الحكومات والمؤسّسات التعليميّة أن تضع خططًا واضحة للحدّ من هذه الظاهرة وحماية الطلّاب.

من المهمّ كذلك أن نفهم الأسباب الكامنة وراء العنف المدرسيّ، إذ قد يكون لدى بعض المعلّمين تاريخ من التعرّض إلى العنف في صغرهم، وبالتالي ينقلون هذا السلوك إلى طلّابهم. كما كان العنف يتمثّل في زمن المعلّمين- عندما كانوا طلّابًا- في تعنيف الطلّاب جسديًّا ونفسيًّا، حيث كان المعلّمون يستخدمون الضرب والصراخ وسيلةً لتأديب الطلّاب وتوجيههم. كانت هذه الممارسة مقبولة ومنتشرة في المجتمع آنَذاك، وكان الآباء والأمّهات، وحتّى الطلّاب أنفسهم يرونها جزءًا من النظام التعليميّ. عكست هذه الممارسة القوّةَ والسلطة التي كانت تتمتّع بها السلطات في ذلك الوقت، حيث كانت السلطات تستخدم العنف وسيلةً لفرض سيطرتها وتحقيق أهدافها. ولكنّ هذه الأسباب لا تبرّر، بأيّ حال من الأحوال، العنف المدرسيّ، ويجب على المعلّمين أن يتلقّوا التدريب اللازم لمعالجة هذه القضيّة معالجةً فعّالة.

مقابل ذلك، قد تعود أسباب هذا العنف في يومنا الحاضر إلى عدّة عوامل أخرى، منها:

- ضغوط العمل والإجهاد، إذ قد يواجه المعلّمون ضغوط عمل كثيرة نتيجة عدد الطلّاب في الفصل، والمناهج الكثيرة التي يجب تدريسها. الأمر الذي قد يؤدّي إلى تدهور حالة المعلّم النفسيّة، وإلى تصرّفات عنيفة غير مقبولة.
- نقص التدريب والدعم، حيث يفتقر المعلّمون إلى المهارات اللازمة للتعامل مع سلوك الطلّاب الصعب، وقد يواجهون صعوبة في إدارة الفصل إدارة فاعلة.
- تؤدّي الثقافة المحيطة بنظام التعليم دورًا في زيادة حالات العنف لدى المعلّمين، إذ قد تُقدَّس سلطة المعلّمين المطلقة، من دون مراعاة حقوق الطلّاب. كما قد يعتبر العنف وسيلة فعّالة للتأديب.
- تؤثّر الضغوط الاجتماعيّة والاقتصاديّة الصعبة التي يعيشها المعلّمون في حالتهم النفسيّة، وتزيد من توتّرهم. وقد تنعكس هذه الظروف على تعاملهم مع الطلّاب.

يجب أن نفهم أنّ العنف يعكس فشل المعلّمين في استخدام أساليب تربويّة فعّالة وبنّاءة، لتأديب الطلّاب وتحفيزهم على التعلّم. يجب على المعلّمين أن يكونوا قدوة إيجابيّة للطلّاب، وأن

يستخدموا الحوار والتفاهم والتحفيز أساليب فعّالة، لتحقيق الانضباط والتعلّم الناجح.

كما تتطلّب معالجة مشكلة عنف المعلّمين مع طلّابهم تعاونًا بين المدارس والمجتمع وأولياء الأمور. إضافة إلى تعزيز التدريب المهنيّ للمعلّمين، وإتاحة الدعم النفسيّ والاجتماعيّ لهم. كما ينبغي تشجيع الثقافة المدرسيّة الإيجابيّة، وتعزيز التواصل بين المعلّمين والطلّاب وأولياء الأمور.

علاوة على ذلك، لا بدّ من تكثيف جهود المجتمع للتوعية بحقوق الطلّاب وحقوق الإنسان عامّةً، فضلًا عن تعزيز ثقافة الحوار والاحترام في المدارس والمجتمع. كما لا بدّ من توافر آليّات فعّالة للإبلاغ عن حالات عنف المعلّمين مع الطلّاب، ومعاقبة المعتدين بما يناسب. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تعمل الحكومات على وضع سياسات وقوانين صارمة تحمي حقوق الطلّاب، وتعاقب المعلّمين المتجاوزين.

أمّا في ما يتعلّق بالفكرة الثانية، فللذكريات دور مهمّ في تشكيل هويّتنا وشخصيّتنا، حيث نستخلص الدروس منها، وتساعدنا على التطوّر كوننا أفرادًا. كما تعدّ الأحداث والتجارب التي مررنا بها جزءًا رئيسًا من منهجيّة حياتنا.

وإن كان لبعض الذكريات ألم عميق، وهي تسبّب لنا حزنًا، إلّا أنّها قد تعزّز قوّتنا وتساعدنا على التعامل مع التحدّيات والمواقف الصعبة في المستقبل. فيمكن أن يكون للتجارب الصعبة والألم تأثير إيجابيّ في تطوّر شخصيّتنا وقدرتنا على التكيّف مع الصعاب. ذلك من غير أن نتناسى تأثيرات تلك الذكريات السلبيّة؛ فمن الصعب التعامل مع عدد من الذكريات المؤلمة تباعًا، حيث يؤدّي ذلك إلى الارتباك والتوتّر. لذا، وبرغم أهمّيّة الذكريات في حياتنا، فقد تكون القدرة على نسيان بعضها أو تجاوزها ضرورة أحيانًا، للحفاظ على صحّتنا العقليّة والنفسيّة.

في هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أهمّيّة الحصول على الدعم النفسيّ. فعندما يكون الإنسان محاطًا بالدعم والمساعدة من الأصدقاء والعائلة، يصبح من الأسهل عليه التغلّب على الذكريات التي يصعب التعامل معها. ولكنّ ذلك لا يعني أنّه غير قادر على التغلّب عليها بمفرده، بل يمكن أن يكون الدعم والمساعدة عاملين مساعدين ومحفّزين له.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون للمساعدة الاحترافيّة دور كبير في تخطّي الذكريات. فعندما يلجأ الإنسان إلى مساعدة الخبراء، مثل الأطباء النفسيّين، أو المرشدين التربويّين، قد يجد الدعم والتوجيه اللازمين للتغلّب على المشكلات النفسيّة والعقليّة التي قد تواجهه.

وعليه، نرى ضرورة تحقيق التوازن بين هذين الفِكرين. فلا بدّ من أن نعترف بأنّ الألم والصعوبات التي مرّ فيها المعلّمون والتربويّون في صغرهم قد تكون قاسية ومؤلمة، ويجب أن تدفع بهم إلى تحسين البيئة التعليميّة التي ينمو فيها طلّابهم، لضمان عدم تعرّضهم إلى العنف وسوء المعاملة. في الوقت ذاته، يجب أن يحتفظوا بالذكريات الماضية التي ساعدتهم على أن يصبحوا الأشخاص الذين هم عليهم اليوم. كما يمكن لتلك الذكريات أن تلهم الآخرين، وتعطي الأمل، وتشجّع على التغلّب على الصعاب.

ومع أنّ التجارب الشخصيّة يمكن أن تكون قوّة دافعة إلى التغيير والتحسين، إلّا أنّ بعض المعلّمين لا يرون القيمة في مشاركة تجاربهم الشخصيّة مع العنف المدرسيّ، بل قد يرون العنف وسيلة فعّالة للتعامل مع الطلّاب، وهذا أمر يعود إلى أفكار قديمة ومتجذّرة في بعض الثقافات والمجتمعات. ولكن في واقع الأمر، عدم الاستفادة من هذه التجارب يؤدّي غالبًا إلى تكرار نمط العنف والتنمّر في المدرسة. ومع ذلك، يعدّ العنف في التعليم خطأً فادحًا، ويؤدّي إلى نتائج سلبيّة على المدى الطويل. كما يؤدّي استخدام العنف والتهديد إلى إحداث تلف في العلاقة بين المعلّم والطالب.

في النهاية، لا بدّ من أن نعمل معًا كمجتمع واحد لتوفير بيئة آمنة وداعمة للأطفال والشباب، لخلق مستقبل أفضل لأجيالنا القادمة، حيث يكون العنف وسوء المعاملة ذكرى بعيدة. ويكون للتحدّيات الماضية دور إيجابيّ في بناء شخصيّاتنا وقدراتنا. دعونا نتعلّم من الماضي ونتطلّع إلى المستقبل بثقة وتفاؤل، ونعمل جميعًا لتحقيق تغيير إيجابيّ وتقدّم في مجال التربية والتعليم.

منهجيّات

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

الأمن والسلامة التعليميّان

Educational Safety and Security

يُعدّ مفهوم الأمن والسلامة التعليميّين أحد الموضوعات التي اكتسبت أهمّيّة في السنوات الأخيرة؛ إذ أصبحت القضايا المتعلّقة بالسلامة والأمن في المؤسّسات التعليميّة تحظى بالاهتمام المتزايد.

في تسعينات القرن الماضي ارتبط القلق بشأن السلامة التعليميّة ارتباطًا رئيسًا بسلامة الطلّاب والمعلّمين الجسديّة داخل المؤسّسات التعليميّة في عدّة مواقف، مثل الحماية من الحرائق والكوارث الطبيعيّة والحوادث الشخصيّة. ولكن، مع التطوّرات الاجتماعيّة والتكنولوجيّة في القرن العشرين، أصبح الأمان التعليميّ يتضمّن الحماية من التهديدات الإلكترونيّة والتنمّر والعنف المدرسيّ (Emminizer, 2023).

وفي وقتنا الحاليّ، توسّع المصطلح ليشمل الأمن التعليميّ. كما تضمّن الدعم النفسيّ والاجتماعيّ للطلّاب والمعلّمين، وبناء بيئة تعليميّة تشجّع على النموّ الشخصيّ والتعلّم الفعّال، وتعزيز الوعي بالمخاطر المحتملة، وكيفيّة التعامل معها، وتطوير سياسات وإجراءات للوقاية من الأخطار، والحماية منها (Emminizer, 2023).

يشير مفهوم الأمن والسلامة التعليميّين إلى الحفاظ على بيئة آمنة للطلّاب والمعلّمين والمديرين والموظّفين داخل البيئة التعليميّة، وهو جزء رئيس من جودة التعليم؛ إذ يؤثّر كثيرًا في تجربة التعلّم، وتطوّر الطلّاب الشخصيّ والأكاديميّ. ويقاس نجاح المؤسّسات التعليميّة بمدى اهتمامها بضمان الأمن والسلامة التعليميّين، وتوفير بيئة تعليميّة آمنة ومحفّزة للجميع. ويضمن تحقيق الأمن والسلامة على عدّة مستويات، لضمان رفاهيّة جميع المشاركين في العمليّة التعليميّة (Mc-Carthy, 2023). وحدّد Brown وOltman (2022) الجوانب الرئيسة لهذا المفهوم في النقاط الآتية:

- الأمان الجسديّ: يركّز هذا الجانب على توفير بيئة آمنة جسديًّا داخل المؤسّسات التعليميّة، وتنطوي على تدابير، مثل ضمان بنية تحتيّة قويّة، وتنفيذ أنظمة أمنيّة، وإجراءات تدريبات منتظمة حول السلامة، وإدارة الأزمات، ومعالجة المخاطر المحتملة لمنع الحوادث والإصابات.
- الأمان الشعوريّ والنفسيّ: يتضمّن تعزيز بيئة داعمة وشاملة؛ إذ يشعر فيها الطلّاب بالاحترام والتقدير والتحرّر من صور المضايقات، كالتنمّر والتسلّط. كما يؤكّد على أهمّيّة العلاقات الإيجابيّة والتواصل الفعّال وتعزيز الشعور بالانتماء بين الطلّاب وطاقم المؤسّسة التعليميّة (معلّمين ومديرين وموظّفين).
- الأمن السيبراني: مع تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم، أصبح الأمن السيبراني جانبًا رئيسًا لتحقيق الأمن التعليميّ. ويتضمّن ذلك حماية معلومات الطلّاب الشخصيّة، والعاملين في المؤسّسة التعليميّة، وضمان بيئات آمنة عبر الإنترنت، وتعزيز المواطنة الرقميّة المسؤولة.
- الصحّة والرفاهية: يتضمّن تعزيز الصحّة والرفاهية بين الطلّاب والعاملين، ويشمل ذلك إتاحة إمكانيّة الوصول إلى خدمات الرعاية الصحّيّة، وتعزيز أنماط الحياة الصحّيّة، ومعالجة التغذية، والنشاط البدنيّ، وتلبية احتياجات الصحّة العقليّة بخدمات الاستشارة والدعم.
- الاستعداد لحالات الطوارئ: تحتاج المؤسّسات التعليميّة إلى وضع خطط وبروتوكولات للاستجابة بفعّاليّة لحالات الطوارئ والأزمات. وقد يشمل ذلك إجراءات للتعامل مع الكوارث الطبيعيّة، وتدريبات الإغلاق وحالات الطوارئ الطبّيّة، وغيرها من الأحداث غير المتوقّعة.
- بيئات التعلّم الآمنة: يمتدّ مصطلح الأمن والسلامة التعليميّين، ليشمل بناء بيئات تعليميّة آمنة. ويتضمّن ذلك معالجة عوامل، مثل إدارة الفصل الدراسيّ، والإشراف المناسب، وسياسات الانضباط الفعّالة، والتأكّد من أنّ الموارد آمنة للاستخدام.
- التعاون والتدريب: يتطلّب الأمن والسلامة التعليميّين التعاون بين الإداريين والمعلّمين والطلّاب وأولياء الأمور والمجتمع الأوسع. وتُعدّ برامج التدريب وفرص التطوير المهنيّ ضروريّة، لتزويد المتخصّصين في التعليم بالمعارف، والمهارات اللازمة لتعزيز السلامة، وتحديد المخاطر المحتملة، والاستجابة استجابة مناسبة للمخاوف المتعلّقة بالسلامة.

المراجع

- Emminizer, T. (2023). *Staying Safe at School.* PowerKids Press.
- McCarthy, C. (2023). *Ready for Anything: A School Safety Guide for Kids.* Amazon Digital Services LLC.
- Oltman, G. and Brown, L. (2022). *Promoting Your Voice on School Safety: A Practical Guide for Teachers.* Taylor & Francis.

خطّة استجابة مجموعة التعليم لقطاع غزّة

صدر تقرير **خطّة استجابة مجموعة التعليم لقطاع غزّة** عن مجموعة التعليم العالميّة "Global Education Cluster"، في كانون الثاني سنة 2024. وهي منظّمة أُسِّست سنة 2007، تعمل على الاستجابات السريعة لحالات الطوارئ الإنسانيّة الدوليّة، وتسعى إلى معالجة المخاوف التعليميّة للسكّان المتضرّرين من الأزمات؛ وذلك بتعزيز قدرات موظّفيها، وتقديم الدعم الميدانيّ المباشر عن بعد، وتقييم الأوضاع الطارئة وتحليلها.

ركّز التقرير تركيزًا رئيسًا على تأثير النزاع في التعليم في غزّة، بعد الأحداث الهائلة التي شهدتها في السابع من تشرين الأوّل سنة 2023. ويسلّط الضوء اليوم على التحدّيات التي يواجهها الأطفال والشباب لتحصيل التعليم، وتدهور البنية التحتيّة التعليميّة. نعرض ذلك مفصّلًا في ما يلي:

التحدّيات الرئيسة التي يواجهها الأطفال والشباب لتحصيل التعليم

التأثير النفسيّ

تعرّض الأطفال في غزّة إلى صراعات متكرّرة وطويلة الأمد؛ ممّا أدّى إلى ضغوط نفسيّة وعاطفيّة شديدة، أثّرت في قدرتهم على التعلّم والتطوّر.

العوائق الماليّة

أدّت الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تفاقمت بسبب الحصار والصراع إلى ظهور عوائق ماليّة؛ ما أدّى إلى تسرّب الأطفال من المدارس لعدم القدرة على تحمّل نفقاتها.

البنية التحتيّة المتدهورة

تعرّضت بنية التعليم التحتيّة في غزّة إلى أضرار جسيمة، فتضرّرت أو دمّرت العديد من المدارس. الأمر الذي أدّى إلى اكتظاظ الفصول الدراسيّة، ومحدوديّة وقت التعلّم وتقديم الدعم.

حماية الأطفال والشباب

أدّى الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ المتردّي إلى زيادة آليّات التكيّف السلبيّة، مثل معدّلات التسرّب من المدارس، ما يؤثّر في الفئات الضعيفة، مثل الأطفال ذوي الإعاقة.

تأثير الأعمال العدائيّة

أدّى الصراع الأخير إلى تفاقم التحدّيات، مع حدوث أضرار جسيمة في المباني المدرسيّة، وفقدان المواد التعليميّة، وتأثير كبير في الصحّة العقليّة ورفاهية الأطفال النفسيّة والاجتماعيّة والمعلّمين ومقدّمي الرعاية.

تأثير الصراع في بنية التعليم التحتيّة في غزّة

الأضرار التي لحقت بالمدارس

منذ 23 يناير سنة 2024، تعرّض 378 مبنى مدرسيًّا لأضرار. وهو ما يزيد عن 76% من إجمالي عدد المباني المدرسيّة في غزّة. الأمر الذي أدّى إلى تعطيل قدرة الأطفال على تحصيل التعليم.

النزوح

يعيش حوالي 1.4 مليون شخص في 264 مدرسة، بما في ذلك المدارس التابعة لمنظّمة الأونروا والمدارس العامّة والخاصّة، ممّا قلّل من توافر المرافق التعليميّة.

مراكز التعليم والتدريب الفنيّ والمهنيّ

تعرّض مركز التعليم والتدريب التقنيّ والمهنيّ، ومركز تدريب غزّة (GTC)، ومركز تدريب خان يونس (KYTC)، إلى أضرار جسيمة بسبب الغارات الجويّة؛ ممّا جعل معظم مرافق التدريب غير صالحة للعمل.

الضحايا

أفادت وزارة التربية والتعليم بمقتل أكثر من 4,510 طالبًا، و231 معلّمًا، وإصابة أكثر من 7,911 طالبًا، و756 معلّمًا؛ ممّا أثّر سلبًا في نظام التعليم.

الاستخدام العسكريّ للمدارس

ثمّة تقارير رسميّة تفيد باستخدام قوّات الأمن الإسرائيليّة المدارس في العمليّات العسكرية، بما في ذلك الاحتجاز ومراكز الاستجواب والقواعد العسكريّة؛ ممّا يزيد من تعريض سلامة المرافق التعليميّة ووظائفها للخطر.

نتائج تقييم الأضرار والاحتياجات الناتجة عن الأعمال العدائيّة

التأثير النفسيّ

أشار التقييم إلى أنّ للتعرّض المتكرّر والمستمرّ لمستويات عالية من التوتّر الناتج عن الصراعات، تداعياتٍ بعيدةَ المدى على سلامة الأطفال الفسيولوجيّة والعاطفيّة. يؤثّر ذلك سلبًا في قدرتهم على التعلّم في المدرسة، وأن يصبحوا أفرادًا منتجين في المستقبل.

صحّة الأطفال

بعد 15 سنة من الحصار، أفاد أربعة من كلّ خمسة أطفال في غزّة بأنّهم يعيشون الاكتئاب والحزن والخوف؛ ممّا أثّر كثيرًا في صحّتهم العقليّة ورفاههم.

انقطاع التعليم

أبرز التقييم أنّ التأثير النفسيّ في قدرة أطفال غزّة على التعلّم قد تفاقم بسبب مجموعة متنوّعة من أوجه القصور العمليّة والإداريّة والبنية التحتيّة؛ ممّا أدّى إلى اضطرابات كثيرة في توفير التعليم.

Global Education Cluster

مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ

مؤسّسة تـــامر للتعليـــم المـــجتمعـــي
Tamer Institute for Community Education

مؤسّسة فلسطينيّة غير ربحيّة تهتمّ بالتعلّم والتعليم المجتمعيّ. تأسّست في القدس سنة 1989، استجابةً إلى حاجة المجتمع الفلسطيني الملحّة لاكتساب وسائل فعّالة تساعد في التعلّم والإنتاج في ظلّ ظروف اجتماعيّة واقتصاديّة صعبة أنتجها الاحتلال الإسرائيليّ. وتأمل أن تستمرّ في "نشر ثقافة التعلّم في مجتمع فلسطينيّ حُرّ وآمن"، من خلال كوادر المؤسّسة ومتطوّعيها وشركائها في كلّ مكان، على امتداد التواجد الفلسطينيّ في الداخل وفي الشتات.

تمتازُ مؤسّسة تامر بالتخصّصيّة في عملها، في ظلّ إطارٍ ومناخٍ يتسمّان بقيمٍ تحرّريّة، وتشاركيّة، ومشجّعة على التفكيرِ الناقدِ والسؤال، وإعمال العقل. يوفّر ظروف تشكّل هذا المناخ إرثٌ طويل وممتدّ للمؤسّسة، أسهم فريق العمل ومجلس إدارة المؤسّسة والهيئة العامّة والشركاء، في الحفاظ عليه وتناقله عبر تجربة تزيد عن خمس وثلاثين سنة من الدأب. تركّز مؤسّسة تامر في مسيرتها على اتّجاهين رئيسين: الأوّل تعزيز فرص التعبير، ومساحة النموّ والتطوّر للأفراد العاملين في المؤسّسة والمنضمّين إليها حديثًا؛ والثاني انعكاس هذا الشعور الإنسانيّ على مجتمع تامر الأساسيّ: الأطفال والشباب. حيثُ يتمتّعُ الأطفال الشركاء والفرق الشبابيّة في تجربة المؤسّسة بمساحاتٍ تعبيريّة حرّة وآمنة، يُرى انعكاسها بوضوح في تجاربهم ونتاجهم المعرفيّ والفنّيّ والأدبيّ المتميّز، ونتاج أكاديميّ للباحثين في مواضيع أدب الطفل والطفولة، ومركز موارد يرفِدُ المكتبات وأدب الطفل الفلسطينيّ والعالميّ بالمعرفة الإنسانيّة.

تركّز المؤسّسة بقوّة على تمكين الأطفال والشباب من خلال التعلّم والتعليم، وينعكس هذا بوضوح في الاستراتيجيّات التي تتبنّاها المؤسّسة، والتي تهدف إلى خلق بيئات داعمة تمكّن الأطفال والشباب من التعلّم والتعبير عن أنفسهم بحريّة. تعتبر العلاقة بين هذه الاستراتيجيّات ونهج التعلّم التحرّريّ للمؤسّسة، أمرًا محوريًّا لرسالته ونجاحه، حيثُ يعدّ تعزيز الأماكن الثالثة، أو المساحات المجتمعيّة الآمنة التي يمكن للأطفال والشباب التجمّع والتواصل الاجتماعيّ فيها خارج المنزل والمدرسة، جانبًا رئيسًا من استراتيجيّات عمل مؤسّسة تامر وتدخّلها. توفّر هذه المساحات للأطفال والشباب فرصة الانخراط مع أقرانهم والتعلّم من بعضهم في بيئة داعمة، وفرصة لتطوير مهارات اجتماعيّة وعاطفيّة مهمّة وضروريّة لرفاههم بشكل عام. كما تقوم المؤسّسة بمبادرات وحملات مجتمعيّة لتشجيع القراءة بين الأطفال والقائمين على رعايتهم، وتوفِّر للأطفال مساحات للتعبير عن أنفسهم بِالفنون التعبيريّة وغيرها من الأدوات القريبة من الأطفال.

بيئة آمنة وممكنة للتعلّم

تعمل المؤسّسة على تحقيق أهدافها بالشراكة مع العديد من الشركاء المجتمعيّين الموجودين في كافّة محافظات الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة والقدس، حيث أنشأت مؤسّسة تامر "شبكة مكتبات أدب الأطفال" التي تتكوّن من حوالي 117 مكتبة مجتمعيّة. وتتطوّر هذه الشبكة باستمرار، حيث تعمل المؤسّسة على دعم المبادرات المجتمعيّة التي ترغب في توفير مساحات وفسح تعبيريّة للأطفال واليافعين. كما تحرص دائمًا على العمل مع الفلسطينيّين في الداخل والشتات عبر تنظيم العديد من الفعاليّات والأنشطة المشتركة بين هذه الجغرافيّات التي يتواجدون فيها، سواء عبر الفعاليّات الوجاهيّة والإفتراضيّة المشتركة، أو الإنتاجات العديدة التي تصدر عن أنشطة مؤسّسة تامر وفعاليّاتها المختلفة.

تتنوّع الوسائل والأدوات التعلّميّة التي تعمل مؤسّسة تامر على توفيرها لفئاتها المستهدفة؛ فمع تركيزها على تعزيز عادة القراءة في المجتمع، تنظر إلى القراءة بمفهوم أوسع وأشمل، بحيث

تتضمّن القراءة كلّ ما يشكّل مصادر تعلّميّة. من هنا، تنظّم أنشطة وفعاليّات قراءة الكتب والموسيقى والدراما والفنون والرسم والتاريخ الشفويّ والتجوالات والتطوّع والمبادرات. كما تحرص دائما على توفير المساحات الآمنة التي تمكّن الأطفال والشباب من اختيار ما يتعلّمون، والأشكال التي يرغبون أن يتعلّموا بها، بإخضاع هذه الأدوات لسيرورة تطوّريّة مبدعة باستمرار.

يتبنّى برنامج الإنتاج الأدبيّ والمعرفيّ توفير كتب أطفال ويافعين محفّزة على القراءة، وتحمل قيمًا وطنيّة وتحرّريّة وإنسانيّة. كما تعمل على توفير مساحات تعلّميّة بتبادل التجارب والخبرات، بترجمة كتب من ثقافات ولغات مختلفة، لتجاوز حالة الحصار التي يعيشها الأطفال الفلسطينيّون. كما تتبادل الخبرات مع تجارب عربيّة وعالميّة بالاستضافات التي تحرص المؤسّسة على تنظيمها. ويرفد الإنتاج البحثيّ والنقديّ حول قضايا التعلّم والتعليم، أدبَ الطفل وثقافته الذي تنتجه المؤسّسة، ويغني تجربتها التعلّميّة والإسهام الفاعل في الحراك الفلسطينيّ والعربيّ حول قضايا الطفل الثقافيّة والتربويّة.

قيم تحرّريّة، ومنهج تشاركيّ

المنهج الذي تعتمده مؤسّسة تامر تَشَكّلَ خلال تجربة المؤسّسة في عملها في الظروف المتعدّدة والصعبة، والتي يعيشها المجتمع الفلسطينيّ ضمن الحالة الاستعماريّة، وتعثّر الأدوات والمؤسّسات التعليميّة التقليديّة في توفير التعليم لفترات ليست قصيرة. بهذا يعمل هذا النهج على تمكين الفئات المستهدفة ليكونوا أكثر ثقة بذواتهم، وبقدراتهم على إدارة عمليّة تعلّمهم باعتمادهم على أنفسهم، وتحمّلهم مسؤوليّة تعلّمهم بعيدًا عن الاعتماد على الآخرين.

في هذا الصدد، تعملُ مؤسّسة تامر منذ سنة 1992، على الدعوة إلى تنفيذ حملة تشجيع القراءة في المجتمع الفلسطينيّ، والتي تنظر إليها كاستراتيجيّة تغيير قادرة على إحداث فوارق في التجربة الفلسطينيّة الذاتيّة والمجتمعيّة لأفرادها. مثّلت هذه الحملات واحدةً من أهم أدوات العمل في المؤسّسة واستراتيجيّاتها. وتقوم على تنفيذ أربع حملات أساسيّة، هي:

- أسبوع القراءة الوطنيّ: حملة وطنيّة تنفّذها المؤسّسة منذ سنة 1992، بالشراكة مع الأطفال والمجتمع، حيث تدعو المجتمعَ بمختلف شرائحه إلى تنفيذ أنشطة مشجّعة على القراءة، مطلع شهر نيسان/ أبريل من كلّ عام. لا تقتصر الحملة على القراءة فحسب، بل تتنوّع النشاطات من "قراءة الحياة بشكل عام، التاريخ، الفنّ، القضايا المجتمعيّة...". وتركّز على أنّ الكتاب جزء من حياتنا، به تتّسع المدارك وأفق البحث والاكتشاف. ولكي يصل الطفل الى هذه المرحلة، يحتاج الى نشاطات مختلفة تحرّك كلّ جوانب التفكير لديه. وتتضمّن هذه الحملة أنشطة وفعاليّات مشتركة تنظَّم بمشاركة الأطفال: نقاش كتاب؛ رسم جداريّة الحملة؛ نقاش ما تعنيه مع الأطفال؛ قراءة رواية؛ مناقشة القصص؛ والكثير من الأنشطة الأخرى التي تساعد الأطفال على التفكير بطريقة جديدة.
- مسابقة كتابي الأوّل: مساحة لنشر قصص الأطفال ورسوماتهم التي تصل إلى المؤسّسة على مدار العام، حيثُ تعملُ المؤسّسة على اختيار عدد من القصص التي تراعي معاييرها في النشر، بالتركيز على صوت الطفل. تأخذ الحملة شكل كتاب يحتوي على عشر قصص سنويًّا.
- أبي اقرأ لي: أطلقت مؤسّسة تامر حملة "أبي اقرأ لي" في كافّة محافظات فلسطين، بما فيها الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة. وهي حملة سنويّة، تهدف إلى توفير مساحة يتشارك فيها الآباء وأبناؤهم تجارب التعلّم والاستكشاف، عبر أنشطة فنّيّة وتعبيريّة مختلفة، تسهم في تعميق العلاقات بين الأب وأبنائه، باعتبار القراءة أحد أهمّ نوافذ المعرفة التي تُبنى بها العوالم، ويُفسح فيها المجال للسؤال، والنقاش، والحوار لبناء العلاقات وتقريب المسافات بين الآباء وأبنائهم. يشترك الآباء وأطفالهم في مختلف أنشطة الحملة التي تتنوّع بين قراءة القصص، والحكايات الشعبيّة، والفنون اليدويّة كالرسم، وصناعة الدمى، والأنشطة الموسيقيّة، والألعاب التفاعليّة، للانخراط في شتّى تجارب المعرفة، والإسهام في تعزيز الروابط والنسيج الاجتماعيّ بين الآباء وأطفالهم في المجتمع الفلسطينيّ.
- "أنا تبرّعت بكتاب": حملة تنفّذها الفرق الشبابيّة في مؤسّسة تامر سنويًّا، وتهدفُ إلى تعزيز قيمة المبادرة والعطاء المجتمعيّ، بتسليط الضوء على واقع المكتبات في قطاع غزّة، ورفدها بكتب ومصادر جديدة قادمة من المجتمع يتبرّع أعضاء المجتمع بها، وتعود إليه من بوّابات أكثر تشاركيّة بوجود هذه الكتب في المكتبات العامّة.

***

في ظلّ الأحداث والصراعات التي تشهدها فلسطين، تعمل مؤسّسة تامر على توفير المساحات الآمنة والمحفّزة لعمليّة التعلّم في الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة. هذه المساحات حاجة ضروريّة للنموّ والتطوّر وبناء الوعي الوطنيّ والإنسانيّ، إذ تعمل على توفير فرص التعليم للأطفال والشباب، بمجموعة متنوّعة من البرامج والمشروعات التعليميّة. وتهدف هذه الجهود إلى تعزيز مستقبل الأطفال الفلسطينيّين، وتمكينهم من التعلّم على رغم هذا الاحتلال، والتحدّيات المختلفة التي يواجهونها.

المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجيّ إلى منهاج التاريخ في التعليم الثانويّ في المغرب

صدر للدكتور محمّد صهود، أستاذ ديداكتيك التاريخ في كلّيّة علوم التربية في الرباط، كتاب جديد بعنوان "المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجيّ إلى منهاج التاريخ في التعليم الثانويّ في المغرب" ضمن 229 صفحة من القطع الكبير، عن مطابع الرباط نت.

جاء هذا الكتاب في سياق النقاش الدائر في المغرب، منذ صدور المناهج الجديدة في بداية الألفيّة الثالثة، معلنة انتقال البرامج الدراسيّة من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات، حيث عمل المؤلّف على تحديد معالم هذا النقاش وقضاياه وفق ثلاثة مستويات:

- مستوى الإنتاج النظريّ المتعلّق ببيداغوجيا الكفايات.
- مستوى القرار البيداغوجيّ للجهات الوصيّة في بناء المناهج الدراسيّة.
- مستوى التدريس الفعليّ والممارسة والوضعيّات الديداكتيكيّة.

وذلك من أجل مقاربة إشكاليّة ذات وجهين، وجه يتعلّق بالسيرورة التي مرّ منها الخطاب البيداغوجيّ المتداوَل، متسائلًا ما إذا كانت هذه السيرورة سيرورة خطاب، أم سيرورة ممارسة تربويّة وبيداغوجيّة فعليّة. ووجه ثانٍ يتساءل عن مدى مسايرة المنهاج الدراسيّ لمادّة التاريخ ذات الخصوصيّة المنهجيّة والإبستيمولوجيّة والمعرفيّة، للأدبيّات البيداغوجيّة الخاصّة بهذه المقاربة.

لمعالجة هذه الإشكاليّة، وضع المؤلّف تصميمًا من أربعة فصول. ينشغل الفصل الأوّل بوضع المقاربة في سياقها التاريخيّ العام، في أفق ملاءمة خطاب الواقع التربويّ لتجاوز مشكلة المسافة الشاسعة بين الخطاب والواقع. فخلص إلى كون المقاربة بالكفايات تتبلور في إطار سيرورة شاملة عدّة مجالات:

أوّلًا: المجال الاقتصاديّ، حيث أدّى تطوّر النظام الاقتصاديّ وأثر العولمة المتنامي إلى الانتقال من نمط التدبير التيلوريّ القائم على التبسيط والتقسيم المرتكز إلى مهارات الأفراد الدقيقة، إلى نمط أكثر تعقيدًا يتطلّب مهارات عليا بدل المهارات الدقيقة التي أصبحت الآلة تتكفّل بها. وهو ما جعل مفهوم الكفاية يعوِّض مفهوم الكفاءة في عالم العمل، ثمّ تبنّته المنظومات التربويّة، لضمان ربط المدرسة بسوق العمل.

ثانيًا: المجال الاجتماعيّ، حيث انشغل الباحثون بمسألة تكافؤ الفرص والفشل الدراسيّ، إذ برز في البيداغوجيا مفهوم جديد للتكافؤ، لا يقوم على أساس تكافؤ الفرص، بل على أساس التكافؤ في النتائج. أمّا في البحث التربويّ فبرز المنظور النسقيّ الذي يأخذ بعين الاعتبار كلّ متغيّرات السياق الذي يظهر فيه الفشل الدراسيّ، بغضّ النظر عن مفهوم التكافؤ. وقد أكّدت الأبحاث، باختلاف مرجعيّاتها، على ضرورة إضفاء نوع من الديمقراطيّة على الممارسات التربويّة، لتمكين جميع الأفراد من تنمية الذكاء والملكات العقليّة العالية، وبالتالي ولوج الكفايات.

ثالثًا: المجال السياسيّ، حيث أدّى التطوّر الذي عرفه العالم إلى إعادة النظر في وظائف المدرسة، استجابة إلى تحوّلات المجتمع وتحدّيات العولمة ومتطلّبات التنمية المستدامة، ممّا تطلّب تجديد الخطاب البيداغوجيّ المدرسيّ، وتجاوز المنظور التجزيئيّ لبيداغوجيا الأهداف لتمكين المتعلّمين، إلى جانب المعارف والكفايات والقيم الاجتماعيّة والإنسانيّة، وجعل ذلك كلّه في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العمليّة التربويّة.

مقابل ذلك خصّص المؤلّف الفصل الثاني للمفاهيم، محاولًا تحديد مفهوم الكفاية في العلوم الاجتماعيّة عند اللسانيّين والمختصّين في علوم العمل والمقاربة التدبيريّة وسيكولوجيّي النمو، حيث أوضح أنّ نقل المفهوم إلى البيداغوجيا واجه عدّة صعوبات تمثّلت بالآتي:

- خصوصيّة وضعيّة الفصل الدراسيّ.
- التفاوتات الحاصلة على مستوى الإنجاز.
- التمييز بين الكفاية والإنجاز والوضعيّة.

ولتجاوز مشكلة التضارب الكبير على مستوى المفاهيم المستعملة في التربية والتعليم، قدّم المؤلّف تحديدات مفاهيميّة للكفاية، مستخلِصًا مكوّناتها الأساس وخصائصها. كما حدّد المفاهيم ذات العلاقة الجدليّة بها (الهدف؛ الهدف النهائيّ الإدماجيّ؛ القدرة؛ الاستعداد؛ الخطاطة الذهنيّة؛ المهارة؛ المواقف؛ القيم) من أجل الاتّفاق على معنى وظيفيّ موحَّد، يسمح بتفحّص تجلّيّات المقاربة بالكفايات في منهاج التاريخ بالتعليم الثانويّ في المغرب.

أمّا الفصل الثالث فارتبط بالممارسة الديداكتيكيّة وإجراءات المقاربة، حيث انطلق من رصد مختلف أشكال بناء الكفاية وشروطها وتحليلها في الخطاب البيداغوجيّ، قبل معالجة المفهوم في منهاج التاريخ. وقدّم ثلاثة نماذج لمناهج التاريخ وفق المقاربة بالكفايات، من منظومات تربويّة تبنّت المقاربة (بلجيكا وفرنسا وكندا)، للاستئناس بها واستيحاء إيجابيّاتها عند التفكير في بناء أنموذج مغربيّ.

بناءً عليه، قدّم المؤلّف مقترحًا تطبيقيًّا لكفاية تاريخيّة، هي كفاية التحقيب التاريخيّ، يقوم على اعتباره كفاية منهجيّة تمكِّن من بناء حقبة، أو حقب، بمعالمها ومنعطفاتها، عبر سيرورة منهجيّة تتمحور حول إشكاليّة، وتستند إلى موارد منهجيّة ووثائقيّة مناسبة. أُفرِغَت كفاية التحقيب التاريخيّ في أربع قدرات (الأشكلة؛ التوقيت والكرنولوجيا؛ التأويل؛ البناء)، استند إليها لتقسيم بناء الكفاية.

في النهاية، لامس المؤلّف في الفصل الرابع بعض أشكال التقويم، إيمانًا منه بأنّ إصلاح التقويم مدخل رئيس لإصلاح المنظومة التربويّة برمّتها، حيث قدّم تصوّرين لتقويم الكفاية: الأوّل مبنيّ على مراقبة مدى ملاءمة المنتج لمعيار موحَّد ومحدَّد، وهو ما يسمَّى بالتقويم المحكي، والثاني مبنيّ على ملاحظة قيمة المنتج وفعّاليّته ودلالته. من هنا، أكّد المؤلّف، وفق هذه الفصول، أنّه وبرغم التطوّر الذي عرفه منهاج التاريخ في المرحلة الثانويّة في المغرب، إلّا أنّه ما زال بحاجة إلى تجديد أكثر جرأة، يسهم في بلورة نسق بين مختلف مكوّنات المنهاج من خلال:

- إعداد توجيهات عامّة ومؤطَّرة تشكِّل نسقًا يدمِج الكفايات والقدرات والأهداف والمضامين والدعامات وأشكال التقويم.
- التعريف بخلفيّات الكفايات المقرّرة وأسباب تبنّيها.
- إدماج التكنولوجيا الحديثة في تدريس المادّة.
- استحضار الوظائف التي يخدمها التاريخ على المستوى المجتمعيّ.

وعليه، يمكن أن تكون الاستجابةُ إلى دعوة المؤلّف إلى الابتعاد عن وهم اعتبار كلّ مقاربة بيداغوجيّة بمثابة وصفة علاج لأدواء البيداغوجيّة كلّها، أو بمثابة نهاية الاجتهادات النظريّة، مقدّمةً ورش بحث واسعة لتكييف الواقع التربويّ والتعليميّ مع المستجدّات البيداغوجيّة والعلميّة، على المستوى العالميّ والوطنيّ. ولا يسعني إلّا أن أدعو كلّ المهتمّين بالحقل التاريخيّ، إلى قراءة الكتاب قراءة متأنّية، والتفاعل معه، كلّ حسب مجال اختصاصه.

د. توفيق أكياس
باحث في علوم التربية وديداكتيك العلوم الاجتماعيّة
المغرب

تكتيكات وطرائق لإدماج الطلّاب المكفوفين وذوي الإعاقة البصريّة في الصفوف العاديّة

يتطلّب نجاح الدمج المحدود أو الإدماج (الدمج العامّ الشامل) معرفة المربّين أهمّ الطرائق الممكن اعتمادها للتعامل السليم مع الطلّاب ذوي الإعاقتين البصريّة والسمعيّة في حال حضورهم في الصفوف العاديّة. ولعلّ أحد أهمّ الشروط لنجاح أيّ طالب ذي إعاقة حسّيّة مدمج هو حسن التعامل معه من دون التركيز على نقاط ضعفه أو قوّته من دون غيرها. فهو يستحقّ اهتمامًا معيّنًا لا يتعدّى مستوى إشعاره بأنّه فرد كامل المواصفات في مجموعة رفاقه في الصفّ أو الفصل الدراسيّ.

هنا تكمن خطورة فهم الطرائق والتكتيكات المدرجة، والسعي إلى اعتمادها من دون مبالغة في تطبيقها، ومن دون إغفال التنبّه إلى خصوصيّة وضع أيّ طالب ذي إعاقة بصريّة مدمج داخل الفصل الدراسيّ. قد يرسم هذا الكلام الكثير من علامات الاستفهام لدى المربّين، لكنّ فهم الأساليب المقترحة، والتنبّه إلى تطبيقها وفق الشروط الأساسيّة، يساعد على خوض المربّين تجربة الدمج بنجاح، حتّى ولو كان المربّي يستقبل طالبًا مكفوفًا أو معاقًا بصريًّا واحدًا، أو أكثر، للمرّة الأولى في صفّه. والطرائق المنصوح باتّباعها، بل المفترض استخدامها، هي خلاصة تجارب أجيال من المربّين والمحاضرين والمدرّسين المتجوّلين ومدرّسي الظلّ. كما يجد القارئ في هذه الطرائق، عند التمعّن في كلّ منها، تلميحات وإشارات إلى الكثير من الأمور التي أثارها العَرْض التاريخيّ والطرح الخاصّ بتأهيل البيئة المدرسيّة والصفّيّة.

من الواجب، تضمين توصيف المقرّر بيانًا عن مسائل التكييف والاستيعاب بالنسبة إلى الطلّاب ذوي الإعاقة البصريّة تحديدًا. وفي اليوم الأوّل للدروس، ولا سيّما في المرحلة الثانويّة ثمّ الجامعيّة، لا بدّ من تنبيه الطلّاب إلى أن يحدّدوا إعاقتهم ووضعهم بأنفسهم، وذلك من خلال إعلان مدرّس كلّ مادّة (أو كلّ أستاذ محاضر) مثلًا: "الرجاء الاتّصال بي لمناقشة التكييف بخصوص الإعاقة".

ومن الضروريّ أيضًا تهيئة الموادّ الدراسيّة (إعداد كتب بخطّ برايل أو أخرى مسجّلة للطلّاب ذوي الإعاقة البصريّة على اختلاف مستوياتهم التعلّميّة) قبل وقت غير قصير من اليوم الأوّل من الدروس، وذلك حتّى يشعر الطالب أو الطلّاب بالاطمئنان، ولا يساورهم أيّ قلق إذا أرادوا تحضير الدروس أو كتابة الواجبات أو القيام بعمليّة بحث ضمن المهامّ المدرسيّة العاديّة أو حتّى الاستثنائيّة.

في الحصص الدراسيّة، يجب أن تكون التعليمات موجزة وغير معقّدة قدر المستطاع. وفي حال تكرار التعليمات، يجدر بالمربّي أن يعيد بالضبط ما قاله من دون أن يلجأ إلى إعادة صياغة الكلام وشرحه. وأيّ تعديل في برنامج الصفّ أو المقرّر المعتمد ومتطلّباته يجب الإعلان عنه سلفًا لجهة مواعيد الامتحانات وتسليم المهامّ الأدائيّة المطلوبة. ولا يصحّ الامتناع عن تقديم معلومات المحاضرة في صيغة بصريّة، وذلك شريطة توفير نسخة برايل أو ميسورة القراءة بالنسبة إلى الطلّاب ذوي الإعاقة البصريّة. والمنصوح للمدرّس اعتماد أكثر من طريقة لعَرْض المعلومات أو شرحها.

عند إعطاء الدروس، يجدر بالمربّي ذكر الأهداف ومراجعة الدروس السابقة وتلخيص العروض مرّة كلّ أسبوع أو أسبوعين.
ومن المفيد أيضًا تزويد الطلّاب ذوي الإعاقة البصريّة (ومن ضمنهم المكفوفون) بالموادّ في أشكال بديلة في الوقت الذي تقدَّم الموادّ عينها إلى الطلّاب الآخرين في الصفّ. على الطالب ذي الإعاقة البصريّة أن يحدّد بنفسه الشكل المفضّل عنده للدراسة (نسخة بخطّ برايل حتّى لشخص يعدّ مبصرًا جزئيًّا، أو نسخة ذات حروف طباعيّة كبيرة مثلًا).

يفترض بالمعنيّين (الهيئات التدريسيّة وإدارات المدارس بالتعاون مع الأهالي أحيانًا) العمل على توفير الموادّ التدريسيّة في الصفّ أو المقرّر الافتراضيّ في شكل نصوص. ومن المفيد والواجب إيجاد توصيفات نَصّيّة للمادّة الصوريّة بطبيعتها. وعلى المربّي أن يعيد بصوت عالٍ كلّ ما يُكتَب على اللوح أو من خلال عروض الشرائح الضوئيّة أو المصوّرة، مع توفير نصوص مكتوبة بصيغة ورد أو حتّى بخطّ برايل. كما ينتظَر من إدارات المدارس والجامعات أن تشدّد في توجيهاتها على وجوب السماح للطلّاب ذوي الإعاقة البصريّة بتسجيل

المحاضرات في الصفّ. ولا يجوز حسبان الكلام عن الترتيبات المعتمَدة في الجامعات والثانويّات غريبًا وغير مناسب.

في الوقت نفسه، يجدر بالمربّي أن يشجّع على التعاطي الإيجابيّ بين الطلّاب غير ذوي الإعاقة والطلّاب ذوي الإعاقة، ممّا يوجد أجواء مناسبة للتعاون الفعّال والمثمر بينهم. في هذا السياق، يُنصَح للمربّي بحمل الطلّاب المختلفين على التشارك في فرق العمل الصفّيّ المختلفة بطريقة تجعل الطالب ذا الإعاقة أو الطلّاب ذوي الإعاقة يبدّلون فرقهم.

ومن المهمّ حفظ مقعد أو حجزه في الصفّ الأماميّ للطالب ذي الإعاقة البصريّة. وفي جميع الحالات تمسّ الحاجة كثيرًا ببعض الطلّاب ذوي الإعاقة البصريّة إلى التزوّد بالموادّ التعليميّة والامتحانات على ورق ملوّن للتخفيف من حدّة اللَّمعان. وينبغي أن يكون المربّون على دراية ووعي بتأثير الإضاءة وانعكاساتها عند الكتابة على اللوح الأبيض.

بالنسبة إلى كتابة المهامّ الصفّيّة والخضوع للامتحانات (على اختلافها من طارئة سريعة، وعاديّة منتظمة فصليّة، ونصف فصليّة أو سنويّة، وختاميّة)، يجب تقديم المساعدة في مراجعة الأعمال الكتابيّة أو التحريريّة وفي تنقيحها. ولا بدّ من اعتماد التعديلات الضروريّة على أوراق المسابقات (وهي تقدّم مكتوبة بخطّ برايل، أو معروضة بإخراج معدّل، أو مكتوبة بحروف طباعيّة كبيرة).

في الامتحانات على أنواعها، ولا سيّما في المرحلة الثانويّة وسنوات الجامعة، قد يحتاج الطالب المكفوف أو ذو الإعاقة البصريّة (الذي لا تساعده قوّة إبصاره على القراءة والكتابة بالخطّ العاديّ) إلى قارئ يقرأ له الأسئلة إذا لم توفَّر له بصيغة معدّلة. ولعلّه يتطلّب أيضًا مساعدة كاتب يُدَوِّن له أجوبته؛ والقارئ والكاتب قد يكونان شخصًا واحدًا، أو ربّما احتاج فقط إلى قارئ، وذلك حتّى يكتب هو بنفسه إجاباته على الآلة الكاتبة أو الكمبيوتر.

عندما يساورك- وأنت المربّي الخاصّ أو مدرّس الصفّ أو المادّة في الصفوف الأساسيّة والمتوسّطة والثانويّة، أو أستاذ الجامعة بصورة خاصّة- الشكّ في طريقة تقديم المساعدة بالشكل الصحيح إلى الطالب المكفوف أو ذي الإعاقة البصريّة ولا سيّما الثانويّ والجامعيّ، عليك أن تسأله بأقصى درجة ممكنة من الخصوصيّة والسرّيّة عن وضعه وحاجته، وذلك من دون لفت الانتباه إلى الطالب أو إلى الإعاقة.

الخوري، جورج. (2023). التعليم الدامج لذوي الإعاقتين: البصريّة والسمعيّة. إصدارات ترشيد التربويّة. ص315-307.

محاورة مع
أسماء مصطفى

- معلّمة لغة إنجليزيّة في مديريّة التربية والتعليم في شمال غزّة منذ 16 سنة.
- حاصلة على جائزة المعلّم المثاليّ 2019.
- حاصلة على لقب المعلّم العالميّ سنة 2020.
- حاصلة على لقب معلّمة فلسطين المبدعة سنة 2022.
- حاصلة على جائزة التميّز الإعلاميّ الرقميّ الأولى على فلسطين سنة 2023، كأفضل صانعة محتوى على منصّة فيسبوك.
- معلّمة وخبيرة معتمدة في مايكروسوفت منذ سنة 2020، وحتّى اليوم.
- معلّمة ناشونال جيوغرافيك معتمدة لسنة 2020، وعضو فريق العقول المستكشِفة في التعليم لدى ناشيونال جيوغرافيك منذ سنة 2021 وحتّى اليوم.
- عضو فريق التمكين الرقميّ في التعليم لدى وزارة التربية والتعليم في غزّة منذ 2020.
- سفيرة منصّة "واكلت" للتعليم في فلسطين.
- ألّفت كتاب "القواعد الذهبيّة لإدارة الفصول الافتراضيّة" وهو حول أسس التعليم داخل الفصول الافتراضيّة.
- مديرة مجموعة مشروع "Gaza English Coffee eTwinning:"، لتعليم اللغة الإنجليزيّة مجّانًا عن بعد، للفتيات في المناطق المهمّشة في قطاع غزّة.
- كسرت الحصار المفروض على طالباتنا في قطاع غزّة بأسلوب eTwinning الذي أقوم به برفقة طالباتي بجولات تعليميّة عبر فضاء zoom أو Skype أو Google Meet.
- باحثة تربويّة، نشرت عدّة أبحاث في مجلّة دوليّة، كما نشرت العديد من المقالات والتدوينات في مجلّة منهجيّات وموقعها، حول ما حصل ويحصل في التعليم خلال الحرب التي بدأت بتاريخ 7 تشرين الأوّل/ أكتوبر، وتقوم بالعديد من المبادرات التعليميّة الخلّاقة مع الطلبة في مخيّمات النزوح.

- فلنبدأ بأسماء: أخبرينا عنك، المعلّمة المميّزة من غزة؟

أسماء رمضان حسن مصطفى، معلّمة لغة إنجليزيّة في مديريّة التربية والتعليم في شمال غزّة منذ ستّ عشرة سنة. حاصلة على لقب المعلّم العالميّ سنة 2020، من أفضل معلّمي العالم. معلّمة فلسطين المبدعة لسنة 2022، ومعلّمة فلسطين الأولى على المحافظات الجنوبيّة سنة 2022. حاصلة على جائزة التميّز الإعلاميّ الرقميّ الأولى على فلسطين سنة 2023، كأفضل صانعة محتوى على منصّة فيسبوك. حاصلة على جائزة الأمانة العامّة لمجلس الوزراء في غزّة، نجوم التعليم سنة 2020، وجائزة المعلّم المثاليّ سنة 2019.

وأنا معلّمة وخبيرة معتمَدة في مايكروسوفت منذ سنة 2020، حتّى السنة الحاليّة. معلّمة ناشيونال جيوغرافيك معتمَدة لسنة 2020، وعضو فريق العقول المستكشِفة في التعليم لدى ناشيونال جيوغرافيك منذ سنة 2021 حتّى الآن. معلّمة غوغل معتمَدة سنة 2020، ومعلّمة آبل معتمَدة سنة 2020. عضو فريق التمكين الرقميّ في التعليم لدى وزارة التربية والتعليم في غزّة منذ 2020، وسفيرة منصّة "واكلت" للتعليم في فلسطين.

تحدّثت في 48 مؤتمرًا دوليًّا ومحلّيًّا في العديد من الجامعات في العالم، وشاركت في العديد من الأيّام الدراسيّة في جامعات الوطن. كما شاركت متحدِّثةً في العديد من الندوات التعليميّة، وحللت ضيفة في العديد من جلسات المعلّمين الملهَمين لزملاء المهنة في قطاع غزّة، وحللت ضيفة في برامج تلفازيّة في الداخل والخارج، لنقل التجربة إلى زملاء المهنة.

وضعت خبرتي في تعليم اللغة الإنجليزيّة بأسلوب التعلّم الممتع والنشط في كتاب واحد، يعدّ دليلًا للمعلّمين والوالدين لتدريس اللغة الإنجليزيّة بالألعاب لغير الناطقين بها. ووضعت أسس التعليم داخل الفصول الافتراضيّة في كتاب من تأليفي، بعنوان "القواعد الذهبيّة لإدارة الفصول الافتراضيّة" زمن كورونا. وأشرع حاليًّا بتأليف كتابي الثالث، بعنوان "رحلات حول العالم لتعليم اللغة الإنجليزيّة: أسلوب فريد لتعلّم اللغة الإنجليزيّة بالتطبيق والممارسة".

مديرة مجموعة مشروع "Gaza English Coffee eTwinning:"، لتعليم اللغة الإنجليزيّة مجّانًا عن بعد، للفتيات في المناطق المهمّشة في قطاع غزّة.

كسرت الحصار المفروض على طالباتنا في قطاع غزّة بأسلوب eTwinning الذي أقوم به برفقة طالباتي بجولات تعليميّة عبر فضاء zoom أو Skype أو Google Meet، بحيث نربط بين صفّين بالكاميرا، أحدهما في غزّة، والآخر في بلد آخر، ليتحدّث كلٌّ منّا للآخر باللغة الإنجليزيّة عن هويّتنا وثقافتنا وتاريخنا المشرّف وجغرافية فلسطين الكنعانيّة منذ بدء الخليقة، ونصحِّح مفاهيم العالم الخارجيّ عن فلسطين في الخريطة،

ونعرِّف العالم بنازيّة الاحتلال، ونرفع علمنا وغصن الزيتون أمام طلّاب العالم الخارجيّ ونستمع إليهم، فنستمع إلى ثقافتهم وحضارتهم، ونزور كلّ أسبوع بلدًا مختلفًا حتّى أصبح عدد الدول التي زرناها، حتّى الآن، 68 دولة بواقع 400 لقاء افتراضي عالميّ. يجمعنا الحبّ والسلام في كلّ مرّة نلتقي.

مشارِكة في مشروع Pen Palestine ومشروع Hands Up، ومشروع"BBC Live Classes لتعليم اللغة الإنجليزيّة لغير الناطقين بها، ومشروع أنشودة السلام العالميّ World Peace Song لتعليم اللغة الإنجليزيّة بالإنشاد لغير الناطقين بها.

وأنا باحثة تربويّة، نشرت عدّة أبحاث في مجلّة دوليّة، بالإضافة إلى أنّني كاتبة في مجلّة منهجيّات، وشريكة معكم نحو تعليم عربيّ معاصر.

ونحن نتشرّف بك. هل تشرحين لنا أين أنت الآن، والرحلة التي أوصلتك إلى هنا؟

صباح السابع من أكتوبر سنة 2023، استيقظت على أصوات طبول الحرب، كنت على وشك الخروج من المنزل للتوجّه إلى العمل، أحمل في حقيبتي الإضافيّة علم فلسطين وغصن زيتون كنت قد قطفته من حديقة المنزل، وثوبًا مطرّزًا فلسطينيًّا لتقدِّم طالباتي الإذاعة الصباحيّة، وهنّ يرتدين الزيّ الفلسطينيّ التراثيّ. كلّ ذلك انتهى فور إعلان وزارة التربية والتعليم في غزّة تعليق الدراسة حتّى إشعار آخر. بدأت بمتابعة الأخبار المحلّيّة والدوليّة، ولكنّ الأمور لم تكن على ما يرام. توقّعت أن يكون ثمن الحرب على غزّة هذه المرّة باهظًا، لكنّني لم أتوقّع أن تطول كربتنا وتشتدّ الغمّة علينا لخمسة أشهر ونصف حتّى اللحظة، ولم ينتهِ الكابوس بعد. هي المرّة الأولى التي لم أُحسِن التقدير فيها حقًّا، فطال انتظاري لصباح يوم الأحد لاستئناف الدراسة واستئناف الحياة، ولمّا يأتِ بعد.

بعد انقضاء ثلاثة أيّام مريرة، وفي صباح اليوم الرابع، كنت قد أعددت كوبًا من مشروبي المفضّل وحملته بيدي، سمعنا أصوات جيراننا في الحيّ يصرخون بأعلى صوتهم: "يا دار مصطفى اطلعوا، اخلوا العمارة، ستُقصَف الأبراج بجوارنا". عمارتنا السكنيّة فيها اثنتا عشرة شقّة يسكنها أكثر من ثمانين شخصًا، بالإضافة إلى استضافة أقارب لنا كانوا قد نزحوا من أقصى شمالي قطاع غزّة في مناطق حدوديّة. وتجاورنا أبراج سكنيّة حديثة البناء.

وضعتُ كلّ ما في يدي وارتديت حجابي وخرجت مع أمّي تتكئ على كتفي. خرجنا سريعًا من دون وعي. استقبلتني وأمّي جارتنا في البيت المجاور، وبعد دقائق معدودة خرجت للبحث عن طفلتَي، فوجدت أخي الأكبر يبحث عنّي ليأخذني حيث ابنتَيّ، وما لبث أن أخذنا إلى منزل جارنا الآخر الذي يبعد قليلًا. علت أصوات صراخ الأمّهات يبحثن عن أبنائهنّ الذين كانوا يعبرون الشارع، وفقدوا حياتهم تحت ركام منزل جيراننا الذي استُهدِف لحظتها، ولم يُستهدَف المكان المهدَّد. ذهب ضحيّة هذه الجريمة أكثر من ثلاثين شهيدًا مدنيًّا، كانوا آمنين مطمئنين في منازلهم أو عابري طريق. كدتُ لا أصدّق ما حدث، حدّثني قلبي مرتجفًا أنّ الموت هذه المرّة سيلاحق الجميع، ولن ينجو من الأماكن المقصوفة أحد.

منذ تلك اللحظة، قرّرنا الانتقال إلى منزل صديق لنا يبعد أكثر عن منطقة الأبراج التي ينوي العدوّ تدميرها، حسب ما أبلغنا. قضينا أربعة أيّام بلياليها هناك، ومع الليلة الأخيرة، في تمام الواحدة في منتصف الليل، سمعنا أصوات أهالي الحيّ يخرجون من بيوتهم ويصرخون: "اطلعوا بسرعة، المربّع السكنيّ مستهدف بالكامل، رَوحوا على مدارس الوكالة". أيقنت أنّ الكرب يشتدّ أكثر وأكثر، وأنّ الموت يلاحقني في كلّ مكان. احتضنت طفلتَي سريعًا وحملتهما وأسرعنا إلى أقرب مدرسة أونروا، نبحث عن الأمان. لا أعرف من أين أتتني قوّة أن أحمل البنتين في اللحظة نفسها وأجري سريعًا نحو المكان المقصود، حيث كان كلّ من حولي

يجري وسط صراخ وخوف شديدين، ربّما هي ما كانت تخبرنا عنه جدّتي: "حلاوة الروح". وصلنا جريًا الساعة الثالثة صباحًا، وهناك افترشت الأرض حرفيًّا في ساحة المدرسة وتلحّفت السماء مع عائلتي. أخذتني الذاكرة إلى حين كنتُ أزور هذه المدرسة في الماضي لأصطحب ابنتَيّ وقت انتهاء دوامهما المدرسيّ، وتشكر معلماتهما أداءهما وأدبهما. قبل الحرب بعدّة أيّام قليلة، كنتُ هناك صباح الثلاثاء، أوصل الابنتين إلى مدرستهما، وأحمل الذرة التي كنت قد أعددتها لهما. التقطت صورة بهاتفي وتوجّهت إلى مدرستي. بكيت بحرقة طوال الليل، كنت أشعر أنّ الحرب ستطول أكثر من كلّ مرّة، وقد نخسر الأماكن التي تقبع فيها الذكريات الجميلة. كانت الليلة الأصعب حتّى شروق الشمس، حيث خرجت أبحث عن منزل مجاور علّني أجد ماءً نتوضّأ به لنصلّي ما فاتنا فجر ذلك اليوم. ومن هناك، خرجنا إلى منزل صديق وجار آخر قرب منزلنا، نشعر بالدفء النسبيّ، حيث قضينا خمسة أيّام في ضيافتهم. اشتدّ الكرب مرّة أخرى؛ كنّا نستيقظ كلّ يوم لنرى أجزاءً كبيرة من حيّنا تُدَمَّرُ يومًا بعد يوم. شعرنا بخطر كبير، وعزمنا على الرحيل.

في صباح اليوم الثاني عشر من الحرب، ذهبت مع أخي الأصغر إلى منزلنا الجميل، وشعرتُ لحظة دخولي براحة نفسيّة لا توصف، دخلت غرفتي الصغيرة وحملتُ كلّ ما خفّ وزنه وارتفع ثمنه، بالإضافة إلى حقيبة صغيرة وضعت فيها ملابس قليلة، وقلت لنفسي: " كم يوم ونرجع إن شاء الله". ألقيت النظرة الأخيرة على تفاصيل المكان، وسمعت أخي يناديني "يلّا يا أسما بدناش نطوِّل". أخبرته أنّني أنهيت، بينما أرمق بحسرة كوبًا قد أعددته لنفسي قبل الهروب ولم أذق طعمه، بكيت بصمت وخرجت.

إلى أين كان النزوح الجديد؟

ودّعنا شمال غزّة بدموعنا، والقلب يبكي، يُخبِّئ كلٌّ منّا تنهيداته التي تحرق القلب، محاولين التماسك طوال الطريق، ويسود الصمت ما خلا التنهيدات. الشوارع مكسَّرة والمباني سقط الكثير منها. حجم الدمار واسع، علمًا أنّه كان اليوم الثاني عشر من الحرب فقط! توجّهنا إلى وسط قطاع غزّة، جنوب وادي غزّة، حيث أصدقاء لنا هناك في انتظارنا. مررت في الطريق بالمدرسة التي أعمل فيها، أوقفت سيّارة الأجرة وأحضرت جهاز اللابتوب من هناك وأكملنا طريقنا. مررنا بشوارع غزّة المدمّرة، ورأينا ما لا يُرى وما لا يُطاق. غزّة تموت أكثر يومًا بعد يوم.

قضينا في مخيّم النصيرات، وسط قطاع غزّة، ثمانية عشر يومًا، لم يهدأ القصف الجوّيّ، ولا القصف المدفعيّ للحظة واحدة، من دون مبالغة. في ليلة هناك، تمام التاسعة والنصف، كنت الوحيدة التي لم تنم بعد، أستمع إلى نشرة الأخبار على هاتفي المحمول علّني أسمع خبرًا يبشّر بانتهاء المأساة التي نعيش. وفجأة، كومة من الحجارة المكسّرة المحروقة تتساقط فوق رؤوسنا، وضباب البارود يغطّي الغرفة بالكامل، وشظايا البرميل المتفجِّر تتساقط هنا وهناك، وزجاج النوافذ المحطّم مطر فوق رؤوسنا. نتنفّس البارود ونصرخ على بعضنا بالهروب فورًا. لم يرَ أحدٌ منّا الآخر، فالجميع كان لا يزال حيًّا، الحمد لله، لكنّنا لم نكن بخير. كان في غرفتنا خمسة أطفال ظننّا أنّ أحدهم قد فارق الحياة، إذ لم يكن يستجيب لنداءاتنا، ولكنّه، من فضل الله سبحانه وتعالى، شهق شهيقًا عاليًا ومفاجئًا، بعد محاولات إنعاشه، واستيقظ باكيًا. نظرت من نافذة المنزل المدمّرة فوجدت أشلاء الشهداء بالجوار، والناس تهرول لإسعاف من يمكن إسعافه وإنقاذه. وكأنّني فقدت الوعي للحظة، إذ كنت أخشى أنّني أعيش أهوال يوم القيامة. وحين استعدت وعيي تدريجيًّا، بدأت بمساعدة المصابين من أهل المنزل. استشهد في تلك الليلة أكثر من خمسة عشر شهيدًا، كان أغلبهم أطفالًا ونساءً، رحمة الله عليهم جميعًا. وما إن أشرقت الشمس، حتّى نزحنا مرّة أخرى إلى مدرسة الفخاري، شمال شرق رفح، بالقرب من المستشفى الأوروبيّ. استقبلنا أخي الأكبر هناك، وأقمنا في المكتبة المدرسيّة شهرين كاملين. اشتدّ القصف

الجوّيّ والمدفعيّ هناك، بالإضافة إلى ازدحام النازحين الشديد، والتلوّث الضوضائيّ الناتج عنه، ومشكلات متشعّبة عن ذلك، عايشها وتأثّر بها أغلب النازحين إلى مدارس الأونروا في جنوب القطاع، ناهيك عن انعدام الخصوصيّة والحاجة إلى الاستقلاليّة في أشياء كثيرة، ولكن هيهات.

كانت المكتبة المدرسيّة مأوى لأكثر من سبع عائلات، فضلًا عن انتشار الأوبئة الفتّاكة واستحالة الحفاظ على المكان نظيفًا لوقت طويل. لم نشعر بالراحة ولم نحظَ بالأمان يومًا هناك، واضطررنا إلى النزوح مرّة أخرى إلى أقصى جنوب غرب رفح، حيث محور فيلادلفيا الفاصل بين قطاع غزّة والشقيقة مصر. أعددنا خيمة صغيرة يقيم فيها ثلاثة عشر من أفراد عائلتي، نترقّب عودة قريبة إلى منزلٍ تركناه هناك في شمال غزّة، لا نزال نمسك مفتاحه بأيدينا، يملؤنا الأمل مختلطًا بالحسرة على ما حلّ بنا.

قبل هذه الحرب مررتم بحروب كثيرة، كيف تعاملتم، معلّمين ومعلّمات، مع تلك الحروب؟

في كلّ تصعيد حربيّ يعيشه قطاع غزّة يجتهد المعلّمون كثيرًا لتقديم ما يمكن تقديمه إلى الطلّاب، حيث كان من الممكن فعل شيء حقيقيّ في مجال التعليم آنذاك. كنت، كما كان حال المعلّمين، أوظّف الفصل الافتراضيّ سريعًا فور الانقطاع، بغرض الاطمئنان على الطالبات وطمأنتهنّ، ثمّ أتابع ما تمكن متابعته من إثراء دروس سابقة، أو تمكين الطالبات من مهارات معيّنة، أو الاهتمام بمواهب كنت لا أجد لها وقتًا داخل الغرفة الصفّيّة. اعتدت ألّا أترك طالباتي للاستسلام لليأس والاحباط والخوف والحزن طيلة الوقت، بالالتقاء بهنّ مباشرةً عبر تطبيق Google Meet، والذي نتمكّن به من فتح كاميرا الفيديو، لنتحدّث مباشرةً عن "تعليم إلكترونيّ متزامن"، ونستمع إلى بعضنا على فترات متقطّعة من أيّام الأسبوع، تحدّدها الطالبات حسب ظروفهنّ والأوقات الملائمة لهنّ. ولكن، في المجمل، لم تستمرّ حرب لأكثر من خمسين يومًا كالحرب النازيّة التي نعيشها الآن. كان من الممكن تفعيل الفصول الافتراضيّة والتواصل مع الطلبة، غير أنّ ذلك مستحيل التنفيذ في الظروف التي نعيشها الآن، حيث بتنا نشهد انقطاعًا كاملًا للاتّصالات كافّة في قطاع غزّة، بما في ذلك خدمات الإنترنت.

في الحروب السابقة، اعتدت الخروج من منزلي برفقة فريق عمل من المتطوّعين، للوصول إلى منازل بعض الطالبات لإرسال القرطاسية والمواد التدريبيّة الخاصّة بمبحث اللغة الإنجليزيّة لنسلّمها لهنّ، في حالة عدم تمكّن طالبة من الحصول على هاتف خلويّ، تستطيع به استكمال عمليّات التعليم والتعلّم آنذاك. أمّا الآن، فلا أحد يستطيع فعل ذلك، وإن استطاع فالأولويّة للماء والغذاء والحطب الذي نحتاج إليه لطهو ما يجده النازحون من طعامٍ وسط الخيام، علّهم يقدّمون شيئًا لأطفالهم.

أخبرينا عن طالباتك قبل الحرب: ما كانت طموحاتهن وأحلامهن؟ وكيف أثّر حصار غزّة في تلك الأحلام؟

أستخدم دائمًا كلمة "بناتي" للإشارة إلى طالباتي. هنّ حقًّا كذلك، على مدار ستّ عشرة سنة عملت فيها معلّمة اللغة الإنجليزيّة، لم أتخيّل للحظة أن تتناثر أحلامنا بهذا الشكل. إنّه أصعب وقت نعيشه تمامًا. كان لبناتي الكثير من الأحلام والطموح، ولكلّ واحدة طريقٌ تسير عليه لتحقيق حلمها. هذه تطمح أن تصبح طبيبة فتقول: "بدّي أصير دكتورة يا مِس وأجي أزورك وأحكي للناس هي معلّمتي وأنا بنتها، بدي أعالج جرح فلسطين النازف". وهذه تطمح أن تدرس الهندسة المعماريّة حيث تجد نفسها، فهي موهوبة بالفنون والرسم، قالت لي ذات يوم: "بدّي أعمل بيوت لأهل غزّة بتجنّن، بدّي أصمّم لهم بيوت تخلّي كلّ الدنيا تيجي تشوفها". إحداهنّ تطمح للدراسة في الخارج، فتقول:

"بدّي أكون سفيرة لفلسطين وأدعوكِ لزيارة البلد لي حكون فيها". وأخرى تخطِّط لدراسة المحاماة، فتقول لي: "بدّي أدافع عن المرأة يا مِس وأجيب لها حقها".

تحلم إحداهنّ بفتح مشروع صغير، فتقول لي ممازحة: "بدّي أعمل صالون تجميل يا مِس وأعمل لك ببلاش". وأخرى تعلّمت فنون الطهي من والدتها، فتقول: "لقدّام شوي بس يصير معي مصاري بدّي أعمل مشروع معجّنات وأبيع على الطلب، إلك ببلاش يا مِس". وأخرى تعشق الأطفال، فتقول: "حصير معلمة روضة وألاعب الأطفال وألعب معهم طول اليوم". وأخرى من عشّاق تصميم الأزياء، تشرح لي ماذا ستصمّم: "بدّي أشتغل تصاميم رح تعجبك وتصيري تلبسي من عندي يا مِس". وتلك تطمح لدراسة التصميم الغرافيك حيث تهوى فنّ التصميم وتعديل الصور، فتقول: "بدّي أفتح استديو تصوير، بتجيبي بناتك أصورهم لك يا مِس". وتطمح إحدى بناتي للعمل في العقارات، فلديها عائلة ذات تاريخ طويل في هذا المجال. وبالمجمل؛ تحلم الكثيرات منهنّ ببناء أسرة سعيدة يعملن في تربية أبنائهنّ وإعدادهم لمستقبل فلسطين الأفضل: "ومش حنجيب كتير أولاد عشان نقدر نربيهم زي ما بتحكي لنا يا مِس". تلك تحلم أن تصبح معلّمة لغة إنكليزيّة كمعلّمتها، وهذه أصابت قلبي في مقتل، أحبّت المبحث من حبّها الشديد لمعلّمتها، حسب قولها.

أحلام بسيطة تكاد لا تتعدّى كونها حقوقًا تبعثرت وتناثرت، فهبّت الرياح بما لا نشتهي، وأصبحنا لا نفكِّر إلّا بالأمان، وكيف نحتمي من الطائرات الحربيّة الصهيونيّة وقذائف الدبّابات الغادرة؟ وكيف سنحمي أطفالنا من خطر الموت؟ وكيف نطعمهم وندفئهم من برد الشتاء القارس والدمار والقتل والتعذيب والقصف والإبادة والإعدام والتجويع؟ تفكِّر "بناتي" بعمل العجين، وباتّجاه تيّار الهواء ليوقدن النار في الاتّجاه الصحيح ليستطعن طهو ما قد يحصل عليه ذووهنّ بعد عناء يوم كامل، وقد لا يوقدن نارًا لأيّام طويلة. تبدّلت أحلامنا إلى حياة في خيمة، نفكِّر كيف سنُجنّبها حرارة الشمس "نار الله الموقدة" نهارًا، والبرودة القارسة "الصقيع القاتل" ليلًا. أصبحنا نجتهد في علاج أبنائنا من التهاب الكبد الوبائيّ المنتشر والإنفلونزا، وكيف نجنّبهم خطر الأوبئة الفتّاكة سريعة الانتشار، وكيف نداوي جرحنا الغائر وقلوبًا أنهكها الألم والقهر والموت؟ وكيف نستطيع حمل هذا الثقل؟ وإلى متى؟

هناك على حافّة الطريق بين خيامنا المكلومة، أقبلت سيّدة تحدّق بي من بعيد. وعندما اقتربت ألقت بنفسها على كتفي وبكت بكاءً حارقًا، ظننتها ستسقط أرضًا، وقالت لي بعد أن أدركت أنّني تذكّرتها: "راحوا التلاتة يا مِس، راحوا أولادي كلهم، يا ريتني رحت معهم وارتحت"، كانت واحدة من بناتي، تخرّجت من الجامعة وافتتحت مكتبًا هندسيًّا يرتاده الكثيرون لشدّة ثقتهم بعملها، فقدت أبناءها ومنزلها ومشروعها ومستقبلها في لمح البصر، وصار حلمها أن تلحق بأبنائها. رجوت الله أن يربط على قلبها ويلهمها الصبر، وقلت لها كما كنت سابقًا أقول لها: "خليكِ قويّة يا بطلة". ابتسمْتُ ابتسامة خجولة يعتصرها ألمٌ يفوق الوصف. ودّعتها وأنا أشدّ على يدها بقوّة، ومسحتُ دموعها واستودعتها لله، ما لنا منجٍّ سواه.

بعضنا بقي شامخًا مرابطًا في شمال غزّة، وبات يحلم بكسرة خبز يسدّ بها رمق أطفاله، وبعضنا توقّفت أحلامه عند الهجرة من غزّة، وبعضنا ما زالت أحلامه تنزح معه من مكان إلى آخر، يحملها في قلبه كما يحمل حقيبة أوراقه المهمّة على كتفه، ومعه إلى أيّ مكان يفكِّر بالانتقال إليه، لمجرّد أنّه من المحتمل أن يكون أكثر أمانًا.

أسمى أمانينا باتت أن تتوقّف آلة القتل والموت عن غزّة، مقبرة الغزاة، وأن تعود الحياة كما كانت على رغم قناعتنا التامّة أنّ حجم الدمار هائل جدًّا، ولن يعود شيءٌ على ما كان إطلاقًا.

أمنياتنا ودعواتنا تصعد إلى السماء كلّ يوم بأن يرحمنا الله برحمته الواسعة ويتولّانا في الدنيا والآخرة، فهو سبحانه وتعالى أرحم بنا من أنفسنا على أنفسنا، هو مولانا وما لنا مولى سواه.

هذه الحرب مختلفة بوحشيّتها، كيف تعاملتِ معها بوصفك معلّمة؟

لم تشهد منطقة الشرق الأوسط حربًا كهذه في وحشيّتها منذ عقود طويلة. حرب ضروس أخذت منّا كلّ شيء إلّا الأمل بالله وحده. دُمِّر قطاع التعليم تدميرًا شبه كامل، حيث بدأ الانقطاع عن التعليم من اليوم الأوّل من الحرب على غزّة. كنتُ قد أنشأتُ صفًّا افتراضيًّا عبر Google Classroom، كما أفعل كلّ سنة. كنتُ أقوم بعملٍ يوميّ معتاد، وهو تصوير السبّورة الخضراء بمختلف محتوياتها، ونقلها للطالبات وذويهن عبر الفصل الافتراضيّ. كما كنتُ أثري الدروس ببعض الفيديوهات والقصص المصوّرة أو أيّ محتوى يُغني الدروس بأيّ صيغة.

في صباح يوم السبت، في السابع من أكتوبر الماضي، تلقّيت داخل الغرف الصفّيّة الافتراضيّة الكثير من التساؤلات حول الدوام المدرسيّ، إذ كان ذلك قضيّة الساعة ومركز حديثنا في اليوم الأوّل. ومنذ اليوم الثاني بدأنا نتراسل في الصفّ الافتراضيّ للاطمئنان على سلامة بعضنا، ولم أتوقّع أن أفقد شهيدات من طالباتي في الأسبوع الأوّل، وشهيدات أكثر في مطلع الأسبوع الثاني من الحرب. وقتها، بدأت الاتّصالات تنقطع انقطاعًا تامًّا في شمال غزّة، وكان نزوحي إلى وسط القطاع في اليوم الثاني عشر. خرجتُ من الشمال وخلفي شهيدات وجريحات كثيرات من بناتي، قضين مع عائلاتهنّ بالكامل. لم أستطع تفقّد بناتي حتّى على الصعيد الافتراضيّ لفترة طويلة. تمكّنتُ من الاتّصال بشبكة الإنترنت في النصيرات في اليوم الرابع والثلاثين، وليتني لم أتّصل. قرأت خبر استشهاد أكثر من عشرين طالبة. استشهدت نور وفداء ومريم وجميلة من صفّ واحد، كنّ يجلسن دائمًا معًا، ولم تستطع كلّ المعلّمات تفرقتهنّ. قضين إلى الله في يوم واحد. ما أصعب الخبر! وما أقسى اللحظات الأولى لتلقّي مثل هذه الأخبار المروّعة! أمّا طروب فأرسلت رسالة بعد شهر من فقدان الاتّصال معها، وعادت للحياة تقول: "أنا بخير يا بنات، الحمد لله طلعت من البيت قبل ما يقصفوه في اللحظة الأخيرة". وبعد مرور وقت أطول على الحرب، انقطعت الاتّصالات رويدًا رويدًا، وقد لا تستطيع بناتي إرسال رسالة للاطمئنان عليهنّ. أمّا أنا فأتعلّق بالله وأتوسّل إليه أكثر من أيّ وقت مضى ألّا أفقد أكثر، دعائي كلّ يوم: "اللهمّ لا تريني بأسًا في من أحبّ يا الله، احفظهنّ أينما حللن". هذا باختصار حال صفّي الافتراضيّ في الحرب.

هل أوقفتك الحرب عن أن تكوني "المعلّمة"؟

إطلاقًا، يستحيل على أيّ قوّة في العالم أن توقفني عن أداء واجبي تجاه بناتي، تحت أيّ ظرف من الظروف. سأظلّ معلّمة لأطفال غزّة أبدًا ما حييت. ولكنّ الأمر في الحرب أصبح أصعب، فلا وجه في غزّة المكلومة يمكنك النظر إليه من دون أن تحزن. أبذل جهدًا كبيرًا في التماسك أمام الطلّاب والطالبات خلال تأدية واجب التعليم في زمن الحرب على غزّة.

بداية نزوحي إلى إحدى مدارس الجنوب، كانت إقامتي في المكتبة المدرسيّة المليئة بالقصص والكتب الجميلة، قرأت كلّ القصص هناك وعملت على تصنيفها بحسب ملاءمتها المراحل العمريّة المختلفة. وألّفتُ مجموعة من الأطفال، بلغ عددهم خمسة عشر، اتّفقت معهم على أن نلتقي على مدخل المكتبة التي يسكنها أكثر من سبعين فردًا ونجلس جلوسًا دائريًّا، أتوسّطهم ومعي قصّة جديدة كلّ يوم. انتشر الموضوع ووصل عدد الطلّاب والطالبات الذين يحضرون يوميًّا الساعة الثالثة بعد الظهر، إلى أكثر من خمسين. قرّرت أن أقسّم العدد إلى مجموعات، وأصبح الأمر أكثر تنظيمًا، ممّا سمح بانضمام أعداد أخرى من الأطفال. وبدل أن يحضر الطالب أصبحت أنا التي أذهب إليهم، كلّ في جناح المبنى الذي يسكن فيه، حتّى شملت

زياراتي كافّة الغرف الصفّيّة التي تحوّلت إلى مساكن للنازحين. كنت أروي لهم قصّة كلّ يوم ونناقش الدروس المستفادة بغرض تعليمهم قيمة حياتيّة أو درسًا مهمًّا يسهم في تعديل سلوكيّات الأطفال وطمأنتهم أحيانًا، وأخذهم بعيدًا، ولو لوقت قصير، عن ظروف الحرب القاتلة بهدف تحسين نفسيّاتهم وإخراجهم من حالة الشعور بالذنب إلى حالة أفضل نسبيًّا. كنتُ أعمل على تحفيز الأطفال بهديّة بسيطة أخصّصها لعشرة أطفال يوميًّا، تحفيزًا لهم على الحضور والتفاعل. وكثيرًا ما كنّا ننفّذ معًا نشاطًا ترفيهيًّا هادفًا، مثل رمي الكرة، أو إنشاد أنشودة، أو لعبة صيّاد السمك، وغيرها.

استمرّ الحال هكذا أكثر من شهرين في مدرسة الإيواء، حتّى اضطررت إلى النزوح مرّة أخرى إلى الـ"خيمة" في أقصى جنوب غرب مدينة رفح، بعيدًا عن مخلّفات آلة الحرب الصهيونيّة ومدفعيّة العدو التي باتت تقترب من مكان نزوحنا يومًا بعد يوم. خرجت وتركت خلفي أناسًا أحبّهم ويحبّونني، وقد اعتدت لقاءهم وضحكاتهم، وأصبحت قريبة منهم كأمّهاتهم. تمنّيت أن تكون عودتنا إلى شمال غزّة من مركز الإيواء هناك. لكن هبّت الحياة بما لا نشتهي. عزائي أنّني تركت الأمّهات هناك مُتقنات لهذا الأسلوب مع أبنائهنّ جميعًا.

هل شكّلت الخيمة عائقًا أمام إصرار المعلّمة فيك؟

هنا الخيمة التي نزحت إليها منذ مطلع سنة 2024 حتّى الآن، وبين ما يزيد على مئتي ألف خيمة، يقيم فيها مئات الآلاف من الأطفال من فئات عمريّة مختلفة، أغلبهم ما بين خمس وعشر سنوات، يذهب وقتهم هباءً وتضيع أعمارهم سدى. كنتُ إذا نظرت إلى أحدهم أمعنت النظر إليه لأتبسّم في وجهه وأخبّئ الحسرة في قلبي؛ لطالما اعتقدت أنّ الابتسامة بيننا مفتاح التواصل كي أتمكّن من التحدّث إليهم، لا سيّما وهم يعيشون أصعب أيّام حياتهم، وأغلبهم وصل به الحال إلى عدم رغبته بالكلام مطلقًا. استغرق الأمر أسبوعين حتّى أنشأت علاقة معلّمة بطلّابها، وفي الوقت ذاته علاقة أمّ بأبنائها. كنت قريبة منهم جدًّا إلى الحدّ الذي يمكِّنني من أن أروي لهم كلّ يوم قصّة تمنحهم درسًا في الحياة، ويتعلّمون منها مبدأً وقيمة ذات فائدة، ويستطيعون روايتها لعائلاتهم وذويهم داخل الخيمة. كنت أبادرُ في ردّ التحيّة عليهم وأتعرّف إلى ذويهم، ولا سيّما أمّهاتهم لبناء جسرٍ متين من التواصل الاجتماعيّ بيننا في الخيام؛ أستطيع بها تكوين مجموعة متجانسة من الأطفال متقاربي العمر، لأقدِّم لهم ما حُرِموا منه منذ أربعة أشهر قدر الاستطاعة.

ومع مرور الوقت، أصبحتُ صديقةً لأكثر من مئة وخمسين طفلًا وطفلة، لكلّ واحد منهم قصصه من القهر والألم، يرويها لنا عندما نلتقي على تلّة صغيرة في العراء. كنتُ أشاركهم قصصهم، وأروي لهم قصّة هادئة تأخذهم إلى عالم غير عالمنا المليء بالقتل والموت والدمار. كنتُ أشعر بشغف الأطفال عند الاستماع إلى قصّتي، وألحظُ على وجوههم الشعور بالسعادة والأمل نسبيًّا.

وقبل كلّ لقاء مع أطفالي، أحضِّر مسبقًا وكأنّني أشرح درسًا داخل الغرف الصفّيّة، وأجهِّز الأسئلة التي سأناقشها معهم بعد الانتهاء من رواية القصّة كي نُوزِّع الهدايا على الأطفال المشاركين في المناقشة وتقديم الإجابات الصحيحة.

تعدّى الأمر ذلك بكثير، حيث أصبح لديّ فريق عمل رائع من ذوي الأطفال الذين يستمعون إلى قصصي كلّ يوم. بعض الفتيات أبدين استعدادهنّ للمشاركة في سرد القصص مثلما أفعل، وبعضهنّ ينفّذن أنشطة تفريغ انفعاليّ، وبعض الآباء أحضروا لنا بعض الدمى، وبعضهم تولّى مسؤوليّة عمل مسابقات، وكلّهم كانوا بجانبي طيلة الوقت. أصبحت أروي قصصًا ونلعب ونرسم ونتسابق ونتعرّف إلى بعضنا أكثر فأكثر.

هنا، يجمعنا الحبّ والأمل، بين خيامنا شديدة الحرارة نهارًا،

وشديدة البرودة ليلًا، صغيرة الحجم وباهظة الثمن. تجمعنا المعاناة وتُوحّدنا مرارة الفقد والوجع، تتشابه آلامنا ونتّفق دومًا في حبّنا الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلًا.

من بين الركام، خرجنا آلاف المرّات ونجونا، لننجح في إعادة بناء الإنسان وإعادة تأهيله للحياة؛ نجحنا في نفض غبار الألم والقهر عنّا بمواساتنا بعضنا واستماعنا إلى بعضنا، يُطمئنُ أحدنا الآخر بأنّ القادم لنا جميعًا أجمل ممّا مضى، وأنّ الحرب قد تصنعَ منّا أشخاصًا آخرين يحبّون غزّة أكثر، ويحبّون فلسطين أكثر ويذودون عنها.

أعظم فائدة لعمل المعلّم محبّة طلّابه له واقتداؤهم به وسؤالهم عنه إذا غاب. لم أكن أعلم أنّ حالنا في غزّة ستصل إلى ما نعيشه تمامًا من تشريد وفقد ودمار، ممّا يجعلني أفكِّر ألف مرّة كيف يمكنني مدّ يد العون للآخرين بما أستطيع؟ وكيف لي أن أخفّف عنهم آلامهم وأوجاعهم وأستثمر في عقولهم وقلوبهم وأوقاتهم، وأن أمدّ يد العون لذويهم في كيفيّة التعامل مع أطفالهم فترة الحرب على غزّة؟ فالحرب باتت تمزّق أوصالنا وتدمِّر منازلنا ومدارسنا بالكامل، إذ أصبحنا نبحث عن مكان يأوينا لا عن معلّم يعلّم أبناءنا. حرب ضروس أخذت منّا كلّ شيء إلّا الأمل الذي أراه واضحًا كالشمس في عيون أطفالنا الصغار مع كلّ لقاء في الخيمة التعليميّة.

ماذا عن زميلاتك وزملائك، من مدرستك القديمة أو صفوف النزوح، ماذا يفعلون؟

لو تعلمون كيف تقطّعت أوصالنا، لو تعلمون! تكالبت علينا كلّ الهموم دفعة واحدة، أوّلها انقطاع الاتّصالات لفترات طويلة بالكامل في كافّة مناطق قطاع غزّة. الأمر الذي تسبّب بعدم إمكانيّة الاتّصال بين الأفراد. نعاني كثيرًا تكرار الانقطاعات المفاجئة في بعض المناطق الجغرافيّة داخل قطاع غزّة دون غيرها أيضًا. فلا أنت قادر على إجراء مكالمة، ولا أنت قادر على الاتّصال بالإنترنت. ناهيك عن انقطاع التيّار الكهربائيّ منذ خمسة شهور ونصف انقطاعًا كاملًا عن قطاع غزّة، بحيث يصعب علينا شحن هواتفنا إلّا من بعض منتفعي الطاقة الشمسيّة.

كانت لنا مدرسة تجمعنا الساعة السابعة، صباح كلّ يوم، كان آخرها صباح الخميس في الخامس من أكتوبر. لم نجتمع بعدها أبدًا إلّا في فترات متقطّعة في وسائل التواصل الاجتماعيّ إن توفّرت الخدمة.
لم نكن نعلم أنّ مجموعة الواتس أب الخاصّة بطاقم العمل، والتي أنشأتها في ما مضى وأضفت جميع زميلاتي ومديرة المدرسة، للتواصل خارج ساعات العمل، ستبقى خيط الوصل الوحيد بيننا يومًا ما. منذ أن اندلعت الحرب، تحادثنا يوميًّا هناك، نطمئن بعضنا ونستفسر عن أحوال بعضنا. ولكن، سرعان ما قُطعت شبكة الاتّصال بالإنترنت في شمال غزّة. علمتُ لاحقًا أنّ الكثير من زميلاتي نزحن إلى وسط القطاع وجنوبه كما هو حالي تمامًا. علمت، من المجموعة وبعض المكالمات الصوتيّة التي كنت محظوظة بإجرائها، أنّ مديرة مدرستي سابقًا قضت شهيدة مع كلّ أفراد عائلتها، والسكرتيرة الأستاذة نورا مثلها تمامًا، واستشهدت زميلتنا ضياء الشمس واستشهدت آذنة مدرستنا. عرفت لاحقًا أنّ أغلب الزميلات فقدن بيوتهنّ ولم يبقَ لهنّ شيء. عرفت كذلك أنّ بعضهنّ لم ينزح من شمال غزّة، وبقين هناك يقاسين قهر المجاعة. وعلمتُ أنّ كثيرًا منهنّ فقد ابنًا أو اثنين أو أكثر، أو ابنة أو أكثر، ومنهنّ من أصبحت أرملة بعد أن فقدت زوجها شهيدًا، وبعضهنّ سُجّل ابنها بين المفقودين، وبعضهنّ أصبن وبعضهنّ بُتِرت أجزاء منهنّ.

هذه حال المعلّمين المكلومين في غزّة. صعوبة الظروف ومرارة الأحوال التي نعيشها قد تعجِز المعلّم عن تقديم شيء لمن حوله، كيف لا وهو نازح في خيمة أو على طرف غرفة صفّيّة في مدرسة إيواء، أو إذا كان محظوظًا كثيرًا في منزل أقارب له في

جنوبي القطاع؟ وكلّما راسلني معلّم أو معلّمة أردّ عليه فورًا: "الحمد لله أنّك بخير". هذه طريقتي في معرفة من نجا من زملائي في الحرب.

هناك في مدارس الإيواء، تابعت أخبار العديد من المحاولات الفرديّة التي يقوم بها عدد قليل جدًّا من المعلّمين لتعليم الأطفال ما ينفعهم في هذه الأيّام العصيبة، على رغم شحّ الإمكانات، بل انعدامها تمامًا، كما هو الحال في خيام النازحين. تهدف هذه المحاولات في المجمل إلى استثمار الوقت وتعبئته بما يمكن أن ينفع الطفل، ولا تخلو جلسات التعليم من الترفيه للأطفال بأنشطة التفريغ الانفعاليّ الضروريّة جدًّا في هذه الظروف. بالإضافة إلى الكثير من الأنشطة الترفيهيّة البسيطة التي يؤدّيها بعض الناشطين الذين ينتمون إلى مؤسّسات منتفعة ماديًّا، حيث يُقدَّم إليهم التمويل لأداء هذه المهمّات داخل مدارس الإيواء أو وسط الخيام.

لو تقدرين على الوصول إلى معلّمات العالم ومعلّميه، ماذا تقولين لهم؟

سأروي لمعلّمي العالم قصص التميّز والبطولة من قلب غزّة؛ سأحدّث العالم عن معلّمي غزّة الصابرين المحتسبين على مصابهم الجلل؛ سأحدّث العالم عن معلّمي قطاع غزّة الذين لا يزالون يعملون ويبادرون حبًّا وتطوّعًا لأطفال الوطن؛ سأحدّث العالم عن عملنا في ظلّ انعدام الإمكانات انعدامًا كاملًا، وفي ظلّ غياب البنية التحتيّة وغياب دور الجسم التعليميّ غيابًا كاملًا؛ سأحدّث العالم عن الأمل لنكون بذلك مدرسة تُعلِّم معلّمي العالم أصول التعليم الحقيقيّ بكافّة أشكاله، بما في ذلك "التعليم الشعبيّ" في مراكز الإيواء، وبين الخيام، وعلى التلال، ووسط رمال الصحراء.

معلّمو الناس الخيرَ في هذا العالم، ينبغي عليكم جميعًا الالتفاف إلى الوضع التعليميّ والتربويّ المتضرِّر والمتفاقم جرّاء الحرب على غزّة، فتأدية واجب تلبية نداء زملاء المهنة في أنظمة التعليم والمؤسّسات التعليميّة كافّة لإصلاح ما يمكن إصلاحه في المرحلة القادمة، هو الدليل على التعاون المستمرّ بيننا، والمبنيّ على أسس النكبة والسلام على مدار الأعوام السابقة.

لو توقّفت اليوم الحرب، ما المطلوب فعله برأيك على المستوى التعليميّ، على رغم فداحة الحاجات الأخرى؟

أتمنّى أن تتوقّف الحرب حقًّا اليوم قبل غدٍ، إذ اكتفى قطاع التعليم تدميرًا وتنكيلًا بالطفل والمعلّم والبيئة التعليميّة. وعلى رغم فداحة الحاجات الإنسانيّة الأخرى بالمجمل، إلّا أنّ التعليم لا يزال يتربّع على عرش أولويّات الحياة في غزّة بعد الحرب وفور انتهائها. يجب على أنظمة التعليم والمؤسّسات التعليميّة الغزّاويّة كافّة النهوض فورًا لإعادة بناء الإنسان وتأهيل الطفل الفلسطينيّ للتعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة المرحلة واحتياجاتها لكلّ من الطالب والمعلّم والمنهاج والبيئة التعليميّة على حدّ سواء.

تجب إعادة النظر في تكوين مجموعات من الأطفال متجانسة عمريًّا، وتوفير مواقع ثابتة ليتمكّنوا من تلقّي التعليم فيها، بديلًا عن المدارس المدمّرة تدميرًا كاملًا، أو حتّى المدارس التي تحوّلت إلى مراكز إيواء للنازحين ممّن ليس لهم مأوى بعد الحرب سواها.

كما تجب إعادة النظر في محتوى التعليم، ليتناسب مع المرحلة وظروفها، لتشكيل محتوى خاصّ بفترة ما بعد الحرب، قد تمتدّ لستّة أشهر على الأقل، بحيث تنبغي دراسة احتياجات الطالب وفقًا لما خلّفته الحرب على نفسيّته وسلوكيّاته وتأثيرها في الجانب العقليّ والعاطفيّ، للخروج بمنهاج جديد لفترة انتقاليّة

تعمل على إعادة الطفل إلى الوضع الطبيعيّ، ليُستأنف التعليم بعد هذه المرحلة.

علاوة على ذلك، من الضروريّ تدريب المعلّمين وتهيئتهم للمرحلة القادمة وما بعدها، ليكونوا قادرين على أداء واجابهم على النحو المرضي.

ما أحلام أسماء الإنسانة، والأمّ، والمعلّمة؟

أحلُم... وباتت الأحلام هنا ممنوعة، ولا وقت للحلم ولا مكان له في غزّة بعد السابع من أكتوبر، أحلم بحياة هادئة للجميع يسودها الحبّ والسلام. أحلم بعودة قريبة إلى ديارنا التي تركناها وقلوبنا تعتصر ألمًا على ما تُرِكَ هناك. أحلم بالعودة وبأن نعيش كباقي العالم بسلام وأمان.

أسماء الأمّ تحلم لبنتيها بحياة أفضل من حياتها، تدعو الله كلّ حين، أن يُنجي لها مقلتيها اللتين بهما ترى الجميل من الحياة، سارة وسندس، بعيدًا عن آلة الحرب الصهيونيّة. كما تدعو الله لكلّ أمّ شهيد أن يربط على قلبها، ويعيش كلّ طفل فلسطينيّ بسلام وأمان وحرّيّة.

أمّا أسماء المعلّمة التي أنهك قلبها الوجع وهي تتابع أخبار بناتها اللاتي قابلتهنّ أوّل هذه السنة الدراسيّة، واللاتي تخرّجن من مدرستها خلال الخمس عشرة سنة الماضية، فتتمنّى أن تتحقّق أحلام كلّ طالباتها، وأن تذهب فعلًا إلى الطبيبة والمهندسة والمعلّمة ومصمّمة الغرافيك ومصمّمة الأزياء، وأن تبقى معلمتهنّ عند حسن ظنّ بناتها بها.

ماتت أحلامنا وأحلام أطفالنا وبتنا نحلم بالحصول على أبسط حقّ من حقوقنا كبشر، نحلم أن يأتي صباح الأحد، الثامن من أكتوبر بسلام، نحلم أن تنقشع هذه الغيمة السوداء وأن يعمّ السلام والأمان بلادنا وبلاد المسلمين في كلّ مكان.

غزّة ستنتصر وستعود، لأنّ الحياة وغزّة توأم لا ينفصلان. عندما تعودين إلى طالباتك/ بناتك، ما الذي ستعلّمينهن إيّاه؟ هل سترتاحين إلى تعليمهنّ قيمًا مستوردة يقرأنَها من جديد؟

استوقفتني عبارة "عندما تعودين" واحترق قلبي. لا أعرف حقًّا من أين سأبدأ؛ لا أعلم هل سأكون من العائدين إلى الحياة أم سنمضي مبكرًا؟ مشاعر كثيرة راودتني عند قراءتي السؤال. أتخيّل للحظة أنّني أقف أمام طالباتي من جديد، يا إلهي حقّق لي ذلك قريبًا. إنّي أحلم من جديد! ولكنّي، مع ذلك، أكيدةٌ من أنّ غزّة ستعود إلى الحياة، وستعود إليها الحياة، بل وستكون عروسًا أجمل ممّا مضى. يستحضرني بيت شعر للفلسطينيّ الكبير الراحل محمود درويش، يتحدّث عن سرّ من أسرار الشعب الفلسطينيّ ذي نكهة استثنائيّة، لا يعرف المقصد إلّا من عاش في قلب غزّة هاشم، أو أحبّها. يقول: "ونحنُ نحبُّ الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلًا". نعم، غزّة المكلومة هذه مقبرة الغزاة، عصيّة على الانكسار.

تعلّم العالم كلّه حبّ الحياة من أهل غزّة الصابرين المحتسبين، إذ تعطي غزّة العالم دروسًا في الصبر والمرونة وحبّ الأرض وحبّ الوطن، بالفعل لا بالقول.

مشتاقة جدًّا إلى أن أعود إلى بناتي في الغرفة الصفّيّة ذاتها، يتهافتن على استقبالي من الممرّ، يحملن عنّي وسائلي التعليميّة وعلبة الطباشير، ويستقبلنني بابتسامة تملأ الدنيا جمالًا، وتغمرني سعادة لا أستطيع وصفها بالكلمات. مشتاقة جدًّا إلى ردّ التحيّة لبناتي، وسماع صوت الوحدة في الترحيب. مشتاقة جدًّا إلى أن أتفقّد الحاضرات، وأسأل عن أحوال بناتي الغائبات. مشتاقة جدًّا إلى درس تعليم النطق (Pronunciation)، والذي اعتدت شرحه بالمرآة؛ أحمل أربعين مرآة صغيرة لنتقن نطق الكلمات وأسمع ضحكات بناتي وأرى وجوههنّ تنطق بالفرح. مشتاقة إلى تعليم المحادثة التوأمة التعليميّة العالميّة؛ نتحدّث ونستمع وننشد نشيد السلام ,We are brothers and sisters we are one family.

مشتاقة إلى تفاصيل تزيين جدران صفّنا وتزيين الطاولات المدرسيّة. مشتاقة جدًّا إلى يوم مفتوح تعلن عنه مديرة المدرسة لنجتمع على سفرة طعام واحدة، نتذوّق أصناف الأطعمة من صنع أيدينا، وتدعو كلّ طالبة زميلتها إلى أن تشاركها ملح بيتها. نعم، سنعود بإذن الله تعالى يومًا ما، عسى أن يكون قريبًا. سنعود واثقين بالله العليّ القدير أنّنا قادرون على استكمال المسير، ولكنّنا نعلم أنّ الطريق ازداد وعورة وصعوبة، ونعلم أنّ الحرب أعادت ترتيب الأولويّات في التعليم لدى المعلّمين من جهة، ونظام التعليم من جهة أخرى، وذوي الطلبة من جهة ثالثة.

عزيمتنا ستملأ الكون سلامًا ومحبّة للعالم كلّه. من غزّة أرض السلام، والتي لم ترَ يومًا سلامًا، سنبعث تحيّاتنا إلى الشعوب المحبّة للسلام، وسنبقى نعلّم المبادئ الصحيحة والقيم التي دعانا إليها ديننا الحنيف. سنبقى إخوة لكلّ من وقف إلى جانبنا وساندنا وقت الضيق.

نعم، سأبقى أعلّم بناتي القيم والمبادئ الإسلاميّة وما لا يتعارض معها من القيم العالميّة، وسنظلّ في غزّة محبيّن السلام، رغم الخذلان الجماعيّ، محليًّا ودوليًّا - إلّا من رحم الله- ورغم مرارة ما نقاسيه وحيدين. نعم، سأبقى انتقائيّة كما كنت طيلة عهدي في التعليم، أعي ما أُعلّم جيّدًا، وسأبقى منبرًا لتوعية بناتي بكلّ ما حدث وما يحدث من حولهن؛ هنّ أمّهات الغد وقائدات المستقبل، وأملنا فيهنّ كبيرٌ جدًّا.

قسم **مصادر** في منهجيات

محرّك بحث وقاعدة محتوى متخصّص بالتعليم

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:

www.manhajiyat.com